



UNIVERSIDAD LATINA DE PANAMÁ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Autorregulación del Aprendizaje y Distracciones Digitales en  
Estudiantes Graduandos de la Maestría en Docencia Superior de la  
Sede Central de la Universidad Latina de Panamá (2026)**

Proyecto final de graduación presentado como requisito para optar por el título de

Maestría en Docencia Superior en la Universidad Latina de Panamá

Estudiante: Elizabeth Navarro

Cédula de identidad: 4-822-761

Docente: Doctor Giuliano Mazzanti

Panamá, República de Panamá

2026

## **Dedicatoria**

Este trabajo es dedicado a mi hija, Adanis Elizabeth Pardo, quien me ha dado fortaleza e inspiración, a su vez me ha acompañado desde el inicio de la maestría.

También a Adonis Pardo, que me ha ayudado incondicional y moralmente en cada una de mis metas propuestas.

## **Agradecimientos**

Agradezco primeramente a Dios por haberme dado fortaleza para lograr las metas que me he propuesto. A mi hija y de igual manera a, Adonis, quienes ha sido mi soporte durante mi encaminar académico.

A mi hermano Roderick, por brindarme ese acompañamiento en los días largos de investigación.



## UNIVERSIDAD LATINA DE PANAMÁ

### Declaración jurada

Yo, Elizabeth Isamar Navarro Gracia, con cédula de identidad personal número 4-822-761, estudiante graduanda del programa de Maestría en Docencia Superior, declaro bajo la gravedad del juramento que el material que aparece en este trabajo de graduación, en la opción de tesis, es de mi producción intelectual, debido a lo cual exonero a la Universidad Latina de Panamá de cualquier responsabilidad relacionada con este aspecto.

Como constancia, firmo la presente declaración el día del mes de marzo del año 2026,

Firma del estudiante:

Cédula: 4-822-761

## Tabla de Contenido

Dedicatoria .....	2
Agradecimiento .....	3
Declaración jurada .....	4
Índice de tabla. ....	8
Índice de gráficos .....	10
Resumen. ....	12
Abstract .....	15
Introducción .....	16
Capítulo 1. El Problema .....	18
1. Planteamiento y formulación del problema .....	18
1.1 Antecedentes o estado del arte .....	18
1.2 Planteamiento del problema .....	24
1.3 Objetivos de la investigación .....	29
1.4 Justificación de la investigación .....	30
1.5 Importancia .....	32
1.6 Definición de términos .....	33
1.7 Alcance y delimitación de la investigación .....	35
1.8 Hipótesis .....	37
Capítulo 2. Marco Teórico .....	38
2.1. Teoría de la autorregulación del aprendizaje: .....	38
-Bases teóricas uno .....	39
-Bases teóricas dos .....	39
-Base teórica tres .....	39
2.2. Autorregulación en entornos virtuales (contexto actual) .....	41
2.3. Distracción Digital y Redes Sociales .....	44
2.4. Desafío de la autorregulación en el siglo XXI .....	45

Capítulo 3. Marco Metodológico .....	47
3.1. Tipo y diseño de la investigación .....	47
3.1. Población y muestra .....	47
a) Cálculo del muestreo .....	48
3.2. Variables .....	49
a) Matriz de Operacionalización de Variables.....	50
3.3. Descripción de los instrumentos .....	50
3.4. Recolección de la información .....	51
3.5. Tratamiento de la información .....	52
Capítulo 4. Análisis y Discusión de los Resultados .....	53
4.1. Resultados de las encuestas aplicadas .....	53
Tabla 1. Género .....	53
4.2. Resultados de las entrevistas .....	82
A. Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de maestría .....	82
B. Distracciones digitales y multitarea .....	83
C. Relación entre autorregulación y distracciones .....	84
D. Estrategias docentes e institucionales .....	84
E. Aportes para el instrumento (encuesta) y cierre .....	85
4.3. Discusión de los resultados .....	86
HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN .....	89
Hipótesis específicas .....	90
Existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en estudiantes de maestría en modalidad virtual sincrónica, siendo esta relación de tipo inversa. ....	90
Fórmulas aplicadas .....	90
Resultados. ....	91
Evidencia descriptiva que respalda la hipótesis .....	92
Decisión sobre la hipótesis .....	92
Observación final .....	93

Capítulo 5. La Propuesta .....	97
5.1. Introducción .....	97
5.2. Fundamentación de la Propuesta .....	97
5.3. Justificación de la Propuesta .....	98
5.4. Objetivos de la Propuesta .....	98
Objetivo General .....	98
Objetivos Específicos .....	98
5.5. Análisis costo beneficio de la Propuesta .....	99
5.6. Implementación de la Propuesta .....	99
a) Antes de la clase .....	99
b) Durante la clase .....	99
c) Después de la clase .....	100
5.7. Cronograma de actividades .....	100
5.8. Presupuesto de implementación de la Propuesta .....	102
Anexos .....	103
Instrumento 1: Encuesta .....	103
Instrumento 2: Entrevista dirigida a un especialista en educación (docente universitario) .....	107
Conclusión.....	117
Referencias bibliográficas. ....	119
Bibliografía. ....	120

## Índice de tabla.

Tabla 1. Género .....	56.
Tabla 2. Edad .....	57
Tabla 3. trabaja actualmente .....	57
Tabla 4. Experiencia docente .....	58
Tabla 5. dispositivo principal para conectarse a clases sincrónicas .....	59
Tabla 6. Conectividad durante la clase .....	59
Tabla 7. Antes de iniciar la clase, organizo mi espacio para evitar interrupciones ....	60
Tabla 8. Entro a la clase sincrónica con tiempo (no a última hora) .....	61
Tabla 9. Me propongo metas durante la clase (tomar apuntes, participar, aclarar dudas). .....	62
Tabla 10. Si no entiendo un tema, busco aclararlo (pregunto, reviso material o consulto después) .....	63
Tabla 11. Mantengo una rutina o plan de estudio semanal para cumplir con tareas y lecturas. ....	64
Tabla 12. Reviso o repaso lo visto en clase para reforzar el aprendizaje .....	64
Tabla 13. Me autoevalúo: me pregunto si realmente comprendí antes de finalizar el estudio. ....	65
Tabla 14. Uso herramientas para organizarme (agenda, calendario, recordatorios). 66	
Tabla 15. Identifico qué cosas me distraen y tomo medidas para controlarlas. ....	67
Tabla 16. Considero que mi disciplina influye directamente en mi rendimiento en modalidad virtual. ....	68
Tabla 17. Reviso notificaciones (WhatsApp, Instagram, correo, etc.) mientras el docente explica. ....	69
Tabla 18. Respondo mensajes durante la clase sincrónica .....	70
Tabla 19. Abro redes sociales o páginas no relacionadas con la clase mientras estoy conectado(a). ....	70

Tabla 20. Realizo otras actividades personales (domésticas o laborales) durante la clase. ....	71
Tabla 21. Cambio constantemente entre apps/pestañas durante la clase (multitarea). ....	72
Tabla 22. Aunque no responda, las notificaciones me sacan del enfoque. ....	73
Tabla 23. Pierdo parte de la explicación por mirar el celular u otra aplicación .....	74
Tabla 24. Me conecto a clase y aprovecho para hacer otras cosas en paralelo.....	75
Tabla 25. Si uso el celular para buscar algo de la clase, termino desviándome a otras apps. ....	75
Tabla 26. Cuando evito distracciones digitales, comprendo mejor los temas .....	76
Tabla 27. Las distracciones digitales reducen mi participación (preguntar, comentar, responder). ....	77
Tabla 28. En clases sincrónicas se requiere más autocontrol que en clases presenciales. ....	78
Tabla 29. Considero útil recibir orientación institucional sobre manejo de distracciones digitales. ....	80
Tabla 30. En una frase, ¿qué estrategia te funciona mejor para mantenerte enfocado(a) en clase? .....	81

## Índice de gráficos

Figura 1. Genero .....	56
Figura 2. Edad .....	57
Figura 3. trabaja actualmente .....	57
Figura 4. Experiencia docente .....	58
Figura 5. dispositivo principal para conectarse a clases sincrónicas .....	59
Figura 6. Conectividad durante la clase .....	59
Figura 7. Antes de iniciar la clase, organizo mi espacio para evitar interrupciones ...	60
Figura 8. Entro a la clase sincrónica con tiempo (no a última hora) .....	61
Figura 9. Me propongo metas durante la clase (tomar apuntes, participar, aclarar dudas). .....	62
Figura 10. Si no entiendo un tema, busco aclararlo (pregunto, reviso material o consulto después) .....	63
Figura 11. Mantengo una rutina o plan de estudio semanal para cumplir con tareas y lecturas. ....	64
Figura 12. Reviso o repaso lo visto en clase para reforzar el aprendizaje .....	64
Figura 13. Me autoevalúo: me pregunto si realmente comprendí antes de finalizar el estudio. ....	65
Figura 14. Uso herramientas para organizarme (agenda, calendario, recordatorios). .....	66
Figura 15. Identifico qué cosas me distraen y tomo medidas para controlarlas. ....	67
Figura 16. Considero que mi disciplina influye directamente en mi rendimiento en modalidad virtual. ....	68
Figura 17. Reviso notificaciones (WhatsApp, Instagram, correo, etc.) mientras el docente explica. ....	69
Figura 18. Respondo mensajes durante la clase sincrónica .....	70

Figura 19. Abro redes sociales o páginas no relacionadas con la clase mientras estoy conectado(a). .....	70
Figura 20. Realizo otras actividades personales (domésticas o laborales) durante la clase. ....	71
Figura 21. Cambio constantemente entre apps/pestañas durante la clase (multitarea). .....	72
Figura 22. Aunque no responda, las notificaciones me sacan del enfoque. ....	73
Figura 23. Pierdo parte de la explicación por mirar el celular u otra aplicación .....	74
Figura 24. Me conecto a clase y aprovecho para hacer otras cosas en paralelo.....	75
Figura 25. Si uso el celular para buscar algo de la clase, termino desviándome a otras apps. ....	75
Figura 26. Cuando evito distracciones digitales, comprendo mejor los temas .....	76
Figura 27. Las distracciones digitales reducen mi participación (preguntar, comentar, responder). ....	77
Figura 28. En clases sincrónicas se requiere más autocontrol que en clases presenciales. ....	78
Figura 29. Considero útil recibir orientación institucional sobre manejo de distracciones digitales. ....	80
Figura 30. En una frase, ¿Qué estrategia te funciona mejor para mantenerte enfocado(a) en clase? .....	81

## **Resumen.**

La presente investigación tiene como propósito analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en estudiantes de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá, en el contexto de clases virtuales sincrónicas. En la actualidad, el uso de plataformas digitales ha facilitado el acceso a la educación; sin embargo, también ha generado un entorno donde la atención del estudiante se ve constantemente expuesta a múltiples estímulos, como notificaciones, redes sociales y el uso simultáneo de diferentes dispositivos.

Bajo esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje se posiciona como un elemento esencial dentro del proceso formativo, ya que permite al estudiante organizar su tiempo, controlar su comportamiento y mantener el enfoque en sus objetivos académicos. No obstante, en la práctica, estas habilidades no siempre se aplican de manera constante, especialmente en contextos donde predominan las distracciones digitales.

Por otra parte, fenómenos como la multitarea, la procrastinación digital y la sobrecarga cognitiva inciden directamente en el rendimiento académico. En muchos casos, los estudiantes alternan entre actividades académicas y personales durante el desarrollo de la clase, lo que fragmenta su atención y limita la comprensión de los contenidos.

Esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde los estudiantes de maestría deben equilibrar sus estudios con responsabilidades laborales y personales.

En cuanto al enfoque metodológico, la investigación se desarrolló bajo un diseño cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y no experimental. Para la recolección de datos se utilizó una encuesta tipo Likert aplicada a 36 estudiantes, con el objetivo de evaluar tanto el nivel de autorregulación como la frecuencia de distracciones digitales durante las clases.

Los resultados obtenidos evidencian que las distracciones digitales forman parte habitual del entorno académico. Una proporción significativa de estudiantes reconoce que, en determinadas ocasiones, revisa el celular, responde mensajes o realiza multitarea mientras se encuentra en clase. De igual forma, aunque se identifica un nivel moderado de autorregulación, este no siempre resulta suficiente para contrarrestar dichas distracciones.

En consecuencia, se observa una relación directa entre ambas variables, donde un mayor nivel de autorregulación se asocia con una menor presencia de distracciones digitales. Asimismo, aquellos estudiantes que logran mantener el control de su atención presentan una mejor comprensión de los contenidos y un mayor aprovechamiento de las clases virtuales.

De esta manera, el aprendizaje en entornos virtuales no depende exclusivamente del acceso a la tecnología, sino también de la capacidad del estudiante para gestionar su comportamiento, su tiempo y su atención frente a los estímulos digitales que forman parte de su entorno cotidiano.

## **Abstract**

This research analyzes the relationship between self-regulated learning and digital distractions among students enrolled in the Master's Degree in Higher Education at the Universidad Latina de Panamá, within the context of synchronous virtual classes. In recent years, digital platforms have facilitated access to education; however, they have also created an environment where students' attention is constantly challenged by notifications, social media, and multitasking.

From this perspective, self-regulated learning plays a key role in helping students manage their time, behavior, and focus during the learning process. Nevertheless, these skills are not always consistently applied, especially in highly connected digital environments.

The study follows a quantitative, descriptive-correlational, and non-experimental design. Data were collected through a Likert-scale survey administered to 36 master's students, aiming to measure both their level of self-regulation and the frequency of digital distractions.

Findings indicate that digital distractions are a common occurrence during virtual classes, while self-regulation levels remain moderate. Moreover, results show an inverse relationship between both variables: higher self-regulation is associated with fewer distractions and better academic performance.

## Introducción

La presente investigación surge a partir de la necesidad de comprender cómo las distracciones digitales afectan el proceso de aprendizaje en entornos virtuales, especialmente en estudiantes de educación superior. En la actualidad, el uso de tecnologías digitales forma parte del día a día en la educación, lo que ha generado nuevas dinámicas en el proceso formativo, donde la atención del estudiante se ve constantemente expuesta a múltiples estímulos.

En este contexto, la autorregulación del aprendizaje adquiere un papel fundamental, ya que permite al estudiante gestionar su tiempo, controlar su comportamiento y mantener el enfoque en sus actividades académicas. Sin embargo, en la práctica, muchos estudiantes enfrentan dificultades para sostener su concentración durante las clases virtuales sincrónicas, debido a factores como la multitarea, el uso de redes sociales y la constante interacción con dispositivos digitales.

Esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior combinan sus estudios con responsabilidades laborales y personales, lo que incrementa los niveles de cansancio y la necesidad de optimizar su tiempo. En consecuencia, se hace necesario analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales, con el fin de comprender cómo estas variables influyen en el rendimiento académico.

La presente investigación se estructura en varios capítulos que permiten desarrollar de manera organizada el tema de estudio. En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se describe la situación objeto de estudio, así como los objetivos y la justificación de la investigación. En el capítulo II se desarrolla el marco teórico, el cual sustenta conceptualmente las variables analizadas, abordando la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales. El capítulo III corresponde al marco metodológico, donde se explica el tipo de investigación, el diseño, la población, la muestra y las técnicas utilizadas para la recolección de datos. En el capítulo IV se presentan y analizan los resultados obtenidos. Finalmente, en el capítulo V se plantea la propuesta orientada a mejorar la problemática identificada en el estudio.

Asimismo, la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales se lleva a cabo con estudiantes de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá, sede central, en un periodo de 3 meses, dentro del contexto de clases virtuales sincrónicas. Para su desarrollo se utilizaron recursos tecnológicos como plataformas virtuales, formularios digitales y herramientas de análisis de datos. Para la obtención de la información se aplicó la técnica de encuesta, mediante un instrumento tipo Likert, con el propósito de medir el nivel de autorregulación y la frecuencia de distracciones digitales durante las clases.

## Capítulo 1. El Problema

### 1. Planteamiento y formulación del problema

#### 1.1 Antecedentes o estado del arte

Los estudiantes son expuestos en su totalidad a estímulos digitales durante todas las clases virtuales por medio de plataformas educativas que pueden competir con la atención necesaria que se requiere durante las sesiones para comprender, participar y sobre todo construir aprendizajes significativos. La presencia inmediata de redes sociales y el uso del celular durante la explicación del docente pueden encaminar a interrupciones, multitarea y disminución de la concentración. Desde el punto de vista de la autorregulación, el cual es un punto central de esta investigación, nos dice que mantener el enfoque en un entorno digital exige que el estudiante planifique su conducta, supervise su atención y ejecute estrategias para controlar distractores, de modo que la tecnología no desplace el propósito académico, Valdez Pérez y Armas Velasco (2022).

Martínez Viel, Quintero León y Mancebo Calzado (2022), sostienen que en la educación superior y en las clases virtuales, la autorregulación se apoya en la regulación metacognitiva, debido a que los estudiantes aprenden mejor cuando tienen claras sus metas y todo aquello que necesitan lograr, identificando recursos, estrategias que utilizaran mientras estudian. Estos autores resaltan que el aprendizaje se fortalece cuando el alumno planifica, monitorea y evalúa su propio proceso, lo cual es relevante ya que también se deben tomar en cuenta aquellos distractores para así controlarlos, por ejemplo: sostener la atención, evitar interrupciones, participar y priorizar la explicación del profesor frente a redes sociales disponibles.

En educación superior, la autorregulación se fortalece cuando el estudiante desarrolla habilidades metacognitivas, es decir, cuando sé consciente de lo que hace para aprender, identifica si está comprendiendo y evalúa si su estrategia le funciona. Martínez Viel, Quintero León y Mancebo Calzado (2022), nos dicen que en entornos virtuales el aprendizaje mejora cuando el estudiante planifica, monitorea y evalúa su proceso, ya que esto le permite tomar decisiones para corregir su conducta académica. En una clase sincrónica, esta regulación se refleja en decisiones concretas como priorizar la explicación del docente, evitar interrupciones, controlar el uso del celular y mantener la participación, aun cuando las redes sociales estén disponibles. La autorregulación también se comprende como un proceso dinámico que se sostiene a lo largo del tiempo. Zimmerman (2000), describe que el aprendizaje autorregulado suele seguir un ciclo: el estudiante planifica, ejecuta acciones y luego reflexiona para mejorar. De manera similar, Winne y Hadwin (1998), Dicen que el estudiante se autorregula cuándo traza metas, aplique estrategias y le da seguimiento para ver su avance. Estas ideas ayudan a interpretar el uso de redes sociales durante la clase como un punto crítico del proceso: si el estudiante no controla ese estímulo, se rompe el ciclo de atención, se reduce la participación y se debilita la construcción de aprendizaje.

Además, la autorregulación no depende únicamente de técnicas, sino también de aspectos motivacionales. Pintrich (2000), resalta que el aprendizaje autorregulado integra componentes cognitivos y motivacionales, ya que sostener el esfuerzo y la intención de aprender influyen la persistencia y el autocontrol. Esto es importante en estudiantes de maestría, quienes suelen combinar estudios con trabajo y

responsabilidades personales lo que puede influir tanto en su disciplina como en los fines por los que se usan redes sociales durante una clase (por ejemplo, asuntos académicos, laborales o personales).

En términos prácticos, se ha reportado que la autorregulación en entornos virtuales se relaciona con mejores resultados de aprendizaje. Mamani Hilasca (2024), encontró que, cuando el estudiante gestiona su aprendizaje mediante metas hábitos y seguimiento tiende a mostrar mejor desempeño en ambientes virtuales.

Según Broadbent y Pool (2015), en la educación superior virtual, las estrategias de autorregulación como manejo del tiempo, establecimientos de metas, persistencia y seguimiento del progreso, se relacionan con un mayor rendimiento académico. Esto fortalece la idea de que, cuando el aprendizaje ocurre en ambientes virtuales, el estudiante necesita administrar su conducta académica, porque no siempre existe el mismo seguimiento y supervisión como en el aula presencial.

Junco y Cotten (2012), señalan que alternar entre actividades académicas y otras acciones digitales se asocia con resultados académicos menos favorables. Esto indica que el cambio frecuente de foco puede reducir la calidad del estudio, porque el estudiante no mantiene una atención sostenida el tiempo suficiente para comprender información. En un contexto sincrónico, donde el aprendizaje ocurre en tiempo real, la multitarea puede afectar directamente la comprensión, la participación y la construcción de aprendizajes significativos, haciendo que el autocontrol sea un factor clave.

Desde el mismo enfoque, se ha reportado que el uso simultáneo de mensajería o redes mientras se estudia favorece el salto entre tareas o conocido como (task switching), lo

cual debilita la concentración sostenida. Tal como plantean Rosen, Carrier y Cheveer (2013), no se trata solo de usar el celular, si no del efecto de las interrupciones recurrentes sobre la continuidad de la atención. En términos prácticos, cada interrupción corta la secuencia mental y obliga al estudiante a reengancharse, lo que puede disminuir la participación y comprensión. En un grupo de maestría en docencia superior, esto es especialmente relevante porque el ritmo de la clase no espera a que la atención regrese.

De acuerdo con Aivaz y Teoderescu (2022), en un aula sincrónica el estudiante puede estar concentrado, pero al mismo tiempo estar alternando entre la explicación y redes sociales. Esto rompe el hilo de atención y hace que se pierdan partes importantes de la clase, especialmente cuando el docente está ejecutando la parte explicativa y desarrollo de la misma. Aquí es donde la autorregulación se transforma en un elemento esencial porque ayuda a que los alumnos a decidan priorizar la clase y que se reduzcan las interrupciones que suelen pasar desapercibidas.

Según Bailenson (2021), las aulas y las reuniones por videollamadas pueden generar fatiga por videoconferencia, ya que requieren un esfuerzo constante para mantener la atención visual, interpretar señales no verbales en la pantalla y mantener una presencia constante frente a la cámara, aumentando la carga mental, especialmente cuando las sesiones se prolongan. En la misma línea, Fauville et al. (2021) proporcionan evidencia diseñando y validando la escala de fatiga y fatiga para el aumento, mostrando que este tipo de fatiga se puede medir y analizar sistemáticamente en experimentos de uso real. En pocas palabras, la categoría simultánea no solo significa comunicación, sino mantenerse atento, disponible y

mentalmente activo durante mucho tiempo, y esta demanda puede traducirse en agotamiento, menos energía y dificultad para mantener la concentración. Cuando aparece la fatiga por videoconferencia, es más fácil para el estudiante relajarse, distraerse o buscar pequeños descansos para aliviar la fatiga; en la práctica, estas pausas a menudo se dan a través de un teléfono celular, notificaciones o navegación rápida en otras aplicaciones. Por lo tanto, estos autores ayudan a entender que algunas distracciones digitales durante las sesiones simultáneas ocurren no solo debido a la falta de interés o irresponsabilidad, sino también porque el diseño de la clase en sí puede aumentar el agotamiento mental y dificultar el mantenimiento del enfoque de una manera sostenible; por lo tanto, es apropiado considerar la relación entre la autorregulación y el control del uso del teléfono celular y los niveles de fatiga en los estudiantes graduados, porque identificar estos factores permitiría una mejor comprensión de por qué, incluso dentro del mismo grupo, algunos estudiantes pueden mantenerse enfocados mientras que otros tienden a la separación mental o interrumpir la atención con más frecuencia.

Como lo plantean Aivaz y Teodorescu (2022), en la universidad, el modelo en línea suele ser más probable que promueva un comportamiento fuera de la tarea, porque durante el desarrollo de la clase, los estudiantes reportan multitarea y distracción con más frecuencia. El autor muestra que, en comparación con el entorno cara a cara, el entorno virtual alterna más puertas para reuniones y otras actividades digitales, como ver redes sociales, responder mensajes, navegar por páginas irrelevantes o participar en notificaciones mostradas en teléfonos móviles u ordenadores, lo que aumenta la pérdida de partes importantes de la explicación y la desconexión de los hilos del aula. La posibilidad de conexión (Aivaz & Teodorescu, 2022). En pocas palabras, la conexión

no siempre significa concentración: en un aula sincrónica, incluso si los estudiantes todavía están en la plataforma, pueden "saltar" entre el aula y otras aplicaciones. Cada vez que se cambia el enfoque, interrumpirá la comprensión, lo que dificultará el seguimiento de las instrucciones y reducirá la participación. Estas interrupciones acumulativas afectan la calidad del aprendizaje, porque los estudiantes reciben información, ejemplos o ideas clave de manera fragmentada, y luego intentan reconstruir el contenido que falta, lo que causa fatiga y reduce el uso de la sesión. Estos autores muestran que cuando los estudiantes tienen una mayor autorregulación, es más probable que controlen los impulsos, reduzcan la multitarea y prioricen las actividades académicas, mientras que menos control hará que la distracción digital sea más fácil de volverse repetitiva y normalizada en las aulas virtuales, afectando así el seguimiento de contenido y construyendo un aprendizaje más significativo. Según Wong et al. (2023), en clases virtuales sincrónicas por Zoom es común que algunos estudiantes experimenten mind-wandering (divagación mental), es decir, momentos en los que la mente se sale de la clase, aunque la persona siga conectada, y este fenómeno se relaciona con una menor participación y compromiso con la sesión. En su estudio realizado (mientras los estudiantes estaban asistiendo a sus clases en línea), los autores señalan que variables como la autoeficacia (la seguridad que siente el estudiante sobre su capacidad para aprender), la ansiedad y el valor que le atribuye a la tarea se asocian con la frecuencia con que el estudiante se distrae mentalmente, y que esa divagación termina influyendo de forma directa en el nivel de atención durante la clase. Dicho de forma sencilla, no siempre es que el estudiante no quiera prestar atención; a veces su atención se debilita porque se siente cansado, ansioso o

poco conectado con el propósito de la actividad, y entonces aumenta la probabilidad de perder el hilo de la explicación. En un escenario sincrónico, donde el docente avanza en tiempo real, estos episodios pueden traducirse en desconexión momentánea, dificultades para seguir instrucciones y menor participación, lo cual abre la puerta a conductas fuera de tarea como revisar el celular, responder mensajes o alternar entre pestañas para descansar mentalmente.

En las clases virtuales sincrónicas de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá (sede central), se nota que, en general, el grupo mantiene un buen autocontrol con el uso del celular y logra sostener un enfoque bastante estable mientras el docente explica. Esto se refleja en detalles sencillos: la mayoría sigue el hilo de la clase, participa cuando se le solicita y procura usar el dispositivo solo cuando es necesario para la actividad académica. Esta realidad contrasta con otros espacios virtuales donde es más común que el celular interrumpa la atención, disminuya la participación y se perciba un aprendizaje menos claro o menos significativo. Esta experiencia permite entender que las distracciones digitales no afectan a todos los grupos de la misma manera y sugiere que influyen elementos como hábitos de estudio, compromiso y, sobre todo, la autorregulación del aprendizaje, lo que hace pertinente profundizar en este fenómeno dentro de un grupo específico de estudiantes de maestría.

## 1.2 Planteamiento del problema

En los últimos años, la educación superior ha fortalecido el uso de modalidades mediadas por tecnología, especialmente las clases virtuales sincrónicas, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre en tiempo real mediante plataformas

digitales. En este formato, el alumno participa en una sesión estructurada, recibe explicaciones, realiza actividades, responde preguntas y, en muchos casos, utiliza herramientas y aplicaciones educativas que apoyan el aprendizaje (pizarras digitales, chats, formularios, recursos interactivos, presentaciones compartidas, entre otros). Esta modalidad ofrece ventajas importantes: facilita el acceso a la formación, permite continuidad académica y promueve el uso de recursos digitales que pueden enriquecer la experiencia. Sin embargo, al mismo tiempo, crea una condición particular: el aprendizaje se desarrolla en el mismo espacio digital donde existen estímulos permanentes que compiten por la atención, como redes sociales, mensajería instantánea, notificaciones, contenido de entretenimiento y multitarea con otras aplicaciones. En esta modalidad, la atención se convierte en un recurso esencial. No se trata únicamente de estar conectado a una plataforma, sino de sostener un seguimiento mental continuo: escuchar, comprender, relacionar ideas, participar y responder en el momento. En una clase presencial, el ambiente suele ayudar a mantener el foco por elementos naturales del aula (contacto visual directo, normas del espacio, supervisión más evidente, interacción inmediata). En cambio, en la virtualidad sincrónica, el estudiante puede permanecer conectado y aun así experimentar desconexión mental, ya que el entorno permite alternar con facilidad entre la clase y otras actividades digitales. De esta manera, el estudiante puede estar “presente” en la sesión desde lo técnico, pero ausente desde lo cognitivo, lo cual afecta el aprendizaje real.

En la práctica, las distracciones digitales durante clases sincrónicas se manifiestan de formas que, aunque parezcan pequeñas, impactan la continuidad del proceso: revisar

el celular “un momento”, responder un mensaje, mirar una notificación, entrar a redes sociales, cambiar de pestaña, atender asuntos personales mientras el docente explica o incluso consumir contenido ajeno a la clase. Estas acciones interrumpen el hilo de la explicación, dificultan la comprensión profunda y reducen la participación. Además, cuando las interrupciones son frecuentes, el estudiante tiende a quedarse con fragmentos del contenido: puede captar una parte del tema, pero perder el ejemplo, la instrucción o el razonamiento que le daba sentido a la idea principal. Esto suele reflejarse en comportamientos como participación limitada, respuestas tardías, dudas repetidas sobre instrucciones ya dadas, o dificultades para relacionar conceptos porque faltó información clave en el momento oportuno. Ante este panorama, la autorregulación del aprendizaje se reconoce como un factor fundamental para comprender por qué el comportamiento frente a las distracciones digitales varía entre estudiantes y grupos. La autorregulación no se reduce a “poner atención por obligación”; más bien implica que el estudiante sea capaz de organizarse, planificar, monitorear su desempeño y ajustar su conducta para alcanzar metas académicas. En clases sincrónicas, esta autorregulación se expresa en decisiones concretas: preparar el espacio, reducir estímulos, silenciar notificaciones, evitar el acceso inmediato a redes sociales, tomar apuntes, hacer pausas intencionales sin abandonar la clase y revisar si se está comprendiendo. También incluye reconocer cuando se perdió el hilo y retomar de manera responsable (por ejemplo, solicitando aclaraciones puntuales o revisando material de apoyo). Así, la autorregulación funciona como un “soporte interno” que ayuda a proteger el aprendizaje en un entorno donde la distracción puede aparecer en cualquier momento.

Dentro del escenario específico de esta investigación, se considera relevante el escenario de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá (sede central), donde las clases virtuales sincrónicas forman parte del proceso formativo. En términos generales, se percibe que el grupo mantiene un autocontrol más marcado con el uso del celular y un nivel de enfoque relativamente estable durante la explicación del docente. Esto puede notarse en hechos cotidianos: el grupo suele seguir el hilo de la sesión, responder cuando se le solicita, participar en actividades y mantener una interacción académica más constante. Aunque las redes sociales están disponibles, se observa que el uso del celular tiende a ser más moderado y, cuando ocurre, con frecuencia se vincula a acciones relacionadas con la clase (acceder a un enlace, consultar un recurso, revisar una instrucción, entre otras). No obstante, esta dinámica contrasta con lo observado en otros espacios de formación virtual, como cursos técnicos o de profesorado, donde se percibe con mayor frecuencia un uso del celular durante la explicación, menos participación y una sensación de aprendizaje menos significativo. En esos entornos, suele notarse que algunos estudiantes se desconectan con mayor facilidad, intervienen poco, pierden instrucciones y retoman la clase cuando ya se avanzó a otra parte del contenido. Este contraste no se plantea como un juicio hacia otros grupos, sino como una evidencia de que, aun en escenarios virtuales similares, el comportamiento frente a la distracción digital no se manifiesta de la misma forma. Por tanto, surge una inquietud académica que da sentido a este estudio: si ambos escenarios comparten la virtualidad y el acceso a las mismas redes sociales, ¿qué explica que en un grupo se observe mayor control del celular y en otro no?

A partir de esta situación, el problema de investigación se delimita con mayor precisión: comprender cómo se relaciona la autorregulación del aprendizaje con el control de las distracciones digitales, específicamente el uso de redes sociales, durante las clases virtuales sincrónicas. Este interés no se orienta a “prohibir” la tecnología ni a negar su utilidad; por el contrario, se reconoce que las herramientas digitales pueden enriquecer la clase, facilitar la participación y apoyar el aprendizaje. Sin embargo, también se reconoce que el mismo dispositivo que permite acceder a recursos educativos es el que facilita una distracción inmediata. Por ello, el punto central no es la tecnología en sí, sino la manera en que el estudiante la gestiona durante la sesión: si se mantiene enfocado, si regula impulsos, si aplica estrategias para sostener la atención y si utiliza redes sociales con fines ajenos a la clase mientras el docente explica.

En consecuencia, la investigación se orienta por preguntas que permiten observar el fenómeno desde distintos ángulos. Estas preguntas no buscan generalizar conclusiones a toda la población universitaria, sino describir y comprender el comportamiento del grupo estudiado en su realidad concreta. Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el control del uso de redes sociales durante clases en estudiantes de maestría?
2. ¿Cuáles estrategias de autorregulación aplican los estudiantes de maestría para sostener la atención cuando las redes sociales están disponibles durante la clase?
3. ¿Con qué frecuencia y para qué fines usan las redes sociales los estudiantes de maestría mientras el profesor está explicando?

Estas preguntas se consideran pertinentes porque permiten analizar: (a) la posible relación entre variables (autorregulación y control del uso de redes), (b) las estrategias concretas que el estudiante aplica en el momento real de la clase, y (c) los patrones de uso de redes sociales en términos de frecuencia y finalidad. Dado que el estudio se desarrollará mediante encuestas, estas preguntas también resultan viables para recoger información desde la percepción y el comportamiento reportado por los estudiantes, lo que facilita describir el fenómeno sin invadir el espacio personal ni interrumpir el desarrollo de las sesiones.

Para integrar el cierre formal dentro del planteamiento, se establece lo siguiente: la situación problemática se comprende en que, durante las clases virtuales sincrónicas, los estudiantes se encuentran expuestos a distractores digitales (redes sociales, mensajería, notificaciones y multitarea) que pueden fragmentar la atención, disminuir la participación y afectar la continuidad del aprendizaje, aun cuando permanezcan conectados a la plataforma. A partir de ello, el problema se formula en que no se conoce con claridad cómo se relaciona la autorregulación del aprendizaje con el control de las distracciones digitales, particularmente el uso de redes sociales, durante clases virtuales sincrónicas en estudiantes de maestría, ni cuáles estrategias emplean para sostener la atención cuando dichas redes están disponibles, ni con qué frecuencia y para qué fines se utilizan mientras el docente explica. En coherencia con lo anterior, el objeto de estudio se centra en la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en educación superior virtual. Por su parte, el campo de acción se concreta en el control del uso de redes sociales y las estrategias de autorregulación aplicadas durante clases virtuales sincrónicas en el grupo de Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá (sede central), en el año 2026.

### 1.3 Objetivos de la investigación

#### 1.3.1 Objetivo General

Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales durante las clases virtuales sincrónicas mediadas por herramientas y apps educativas, en estudiantes graduandos de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá (sede central), a partir de una encuesta.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar la frecuencia y las principales formas de distracción digital presentes durante las clases sincrónicas (celular, redes sociales, notificaciones, multitarea, conductas fuera de tarea).
- Describir el nivel de autorregulación del aprendizaje que reportan los estudiantes en clases sincrónicas (planificación, control de atención, manejo del tiempo, seguimiento y autoevaluación).
- Determinar la relación entre la autorregulación y el nivel de distracción digital, y su vínculo con la participación y la percepción de aprendizaje significativo en las sesiones sincrónicas.

### 1.4 Justificación de la investigación

Se busca comprender una realidad cada vez más visible en la educación superior: en las clases virtuales sincrónicas, el estudiante no solo necesita conectarse y cumplir con actividades, sino también sostener la atención y el autocontrol en un entorno

donde el celular, las notificaciones y las redes sociales están siempre disponibles. En ese contexto, la autorregulación del aprendizaje se vuelve una habilidad clave, ya que implica planificar, monitorear y ajustar el propio comportamiento académico para mantenerse enfocado, participar y aprender con sentido durante la sesión. Por ello, analizar la relación entre autorregulación del aprendizaje y distracciones digitales resulta relevante, especialmente en estudiantes de Maestría en Docencia Superior, quienes además de estudiar suelen combinar responsabilidades laborales y familiares, lo que puede aumentar el cansancio, la presión del tiempo y la tentación de realizar multitarea durante la clase. Se vuelve necesaria la investigación de este proyecto porque, aunque la modalidad sincrónica mantiene la interacción en tiempo real, también puede generar condiciones que afectan el rendimiento: por ejemplo, el cansancio asociado a permanecer frente a la cámara por periodos prolongados, la exigencia de estar presente visualmente y la sensación de vigilancia constante, factores que pueden disminuir la energía mental disponible para la participación activa. A esto se suma que el entorno digital facilita alternar entre la clase y otras actividades, lo que puede provocar pérdida del hilo, baja participación y una comprensión más superficial. Comprender cómo se manifiestan estas situaciones en un grupo real permitirá evitar conclusiones simplistas (como atribuir todo a “falta de interés”) y, en cambio, interpretar el fenómeno como parte de un escenario educativo contemporáneo donde el estudiante necesita estrategias concretas para regular su atención y su conducta académica.

En la parte empírica de este estudio se aplicará una encuesta a estudiantes de Maestría en Docencia Superior, modalidad virtual, de la sede central de la

Universidad Latina de Panamá (2025), con el propósito de identificar cómo describen su nivel de autorregulación, cuáles distractores digitales son más frecuentes en sus clases sincrónicas y cómo perciben el impacto de estas distracciones en su participación y aprendizaje.

### 1.5 Importancia

La importancia de esta investigación radica en que sus resultados pueden beneficiar directamente a estudiantes y docentes que participan en clases virtuales sincrónicas, particularmente en programas de formación avanzada como la Maestría en Docencia Superior. Para los estudiantes, el estudio puede ayudar a reconocer que aprender en línea no depende únicamente de la plataforma o del docente, sino también de hábitos cotidianos como administrar notificaciones, evitar la multitarea, organizar el tiempo, mantener el propósito académico durante la clase y desarrollar estrategias de autocontrol cuando el celular o las redes sociales compiten por la atención. En ese sentido, el trabajo puede aportar conciencia y lenguaje para entender lo que ocurre en el día a día: muchas veces el estudiante sí quiere aprender, pero el entorno digital y la carga mental hacen que sostener el enfoque sea más difícil de lo que parece.

Para los docentes y coordinadores académicos, los hallazgos pueden servir como base para fortalecer prácticas pedagógicas sin caer en medidas punitivas, sino enfocadas en prevención y mejora: mayor claridad de objetivos por sesión, dinámicas que sostengan la participación, pausas planificadas, acuerdos de convivencia digital, y estrategias para que la interacción en clase sea más significativa. Además, al tratarse de un tema vinculado a la formación de futuros docentes, los resultados también pueden impactar más allá del grupo estudiado, ya que quienes desarrollen habilidades

de autorregulación y uso responsable del entorno digital podrán trasladarlas posteriormente a su práctica profesional.

La indagación llevada a cabo contribuye a comprender una problemática actual de la educación superior: cómo sostener aprendizajes significativos en entornos sincrónicos donde la atención es un recurso limitado y constantemente interrumpido. Al analizar la relación entre autorregulación y distracciones digitales en un contexto específico (sede central de la Universidad Latina de Panamá), se aporta evidencia contextualizada que puede orientar futuras investigaciones y acciones de mejora en la modalidad virtual.

#### 1.6 Definición de términos

1. Aprendizaje significativo: aprendizaje que tiene sentido para el estudiante, se comprende, se conecta con conocimientos previos y se puede aplicar a situaciones reales.
2. Atención sostenida: habilidad para mantener el enfoque de forma continua en la explicación, actividad o discusión sin perder el hilo.
3. Autoeficacia académica: confianza del estudiante en su capacidad para aprender y cumplir con las exigencias del curso; influye en el esfuerzo y la persistencia.
4. Autoevaluación: revisión que hace el estudiante sobre su desempeño: si comprendió, si participó, si se distrajo y qué puede mejorar.

5. Autorregulación del aprendizaje: capacidad del estudiante para dirigir su aprendizaje: planifica, se organiza, monitorea si entiende y ajusta estrategias cuando algo no funciona.
6. Cambio de tareas: alternar repetidamente entre la clase y otra actividad digital, lo cual fragmenta el proceso de comprensión.
7. Clases virtuales sincrónicas: sesiones en línea en tiempo real donde docente y estudiantes interactúan en un horario definido (video clase “en vivo”).
8. Conductas fuera de tarea: acciones durante la clase que no corresponden a la actividad académica del momento (revisar redes, abrir otras páginas, chatear).
9. Distracciones digitales: estímulos tecnológicos que compiten con la atención durante la clase (notificaciones, redes sociales, chats, navegación paralela).
10. Establecimiento de metas: definición clara de lo que se desea lograr en la clase o en una actividad (por ejemplo, comprender un tema, terminar una tarea, participar).
11. Fatiga por videoconferencia: cansancio asociado a estar mucho tiempo en video clases, que puede afectar energía, concentración y disposición para participar.
12. Gestión del tiempo: organización de horarios y prioridades para cumplir tareas, estudiar y prepararse para la clase, evitando improvisación y atrasos.
13. Herramientas digitales educativas: aplicaciones o plataformas diseñadas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, evaluaciones, trabajo colaborativo, presentación de contenidos).

14. Interrupciones: avisos del teléfono o computadora que cortan la continuidad de la atención y pueden provocar cambio de foco.
15. Metacognición: capacidad de reflexionar sobre cómo se aprende: reconocer si se está entendiendo, qué estrategia se está usando y qué debe cambiarse.
16. Motivación académica: razones internas o externas que impulsan al estudiante a participar, estudiar y sostener el esfuerzo en la modalidad virtual.
17. Multitarea digital: realizar varias actividades digitales al mismo tiempo mientras se intenta atender la clase (por ejemplo, escuchar al docente y responder mensajes).
18. Participación académica en línea: intervenciones del estudiante en la sesión sincrónica: preguntar, responder, comentar, aportar ideas o realizar actividades en tiempo real.

#### 1.7 Alcance y delimitación de la investigación

El alcance de esta investigación se orienta a describir y analizar cómo se manifiestan la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales durante las clases virtuales sincrónicas en estudiantes de maestría. En este sentido, el estudio busca comprender, desde la percepción del propio alumnado, qué tan frecuente ocurre la distracción (por ejemplo, uso del celular, redes sociales, mensajería u otras actividades paralelas mientras la clase se desarrolla en vivo) y qué estrategias de autorregulación se ponen en práctica para sostener la atención, participar, cumplir actividades y aprovechar el aprendizaje en tiempo real. Asimismo, se pretende identificar tendencias relacionadas con hábitos de estudio, nivel de concentración, participación y manejo del tiempo, considerando que en una clase sincrónica el estudiante necesita responder

“en el momento” a la explicación del docente, a las preguntas, a tareas cortas y a la dinámica de la sesión.

En cuanto a la delimitación, la investigación se desarrollará dentro del contexto de la educación superior panameña, focalizada en estudiantes de la Maestría en Docencia Superior en modalidad virtual sincrónica de la Universidad Latina de Panamá (sede central). La recolección de datos se realizará mediante encuesta, lo que permitirá obtener información directa sobre experiencias, percepciones y prácticas cotidianas asociadas a la autorregulación y a la distracción digital durante las sesiones sincrónicas. Debido a la naturaleza del estudio, la muestra será no probabilística por conveniencia, por lo que los resultados no se generalizan a toda la población universitaria, sino que se interpretan como evidencia válida del grupo participante y útil para comprender el fenómeno en un contexto real.

De manera específica, la delimitación del estudio se organiza de la siguiente forma:

- Delimitación geográfica: República de Panamá.
- Delimitación institucional: Universidad Latina de Panamá (sede central).
- Delimitación poblacional: estudiantes de la Maestría en Docencia Superior en modalidad virtual sincrónica (grupo/cohorte correspondiente).
- Delimitación temporal: enero a marzo (período en el que se aplicará el instrumento y se sistematizará la información del estudio).
- Delimitación instrumental: aplicación de encuesta como técnica principal de recolección de datos.

Se reconocen limitaciones esperadas propias del trabajo investigativo. Al tratarse de un instrumento de autoinforme, los resultados dependen de la sinceridad y percepción

de los participantes. Además, la selección por conveniencia puede limitar la comparación con otros programas o instituciones. También pueden influir factores cotidianos propios del estudio en línea, como carga laboral, ambiente del hogar, conectividad, cansancio, responsabilidades familiares y disponibilidad de dispositivos. Aun así, el estudio aporta una mirada pertinente para comprender cómo se vive, en la práctica, el equilibrio entre autorregulación y distracción digital en clases sincrónicas de nivel de posgrado durante el período señalado.

### 1.8 Hipótesis

Esta investigación plantea como hipótesis alternativa (H1) que, en las clases virtuales sincrónicas del grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia Superior (modalidad virtual) de la Universidad Latina de Panamá (sede central), a mayor nivel de autorregulación del aprendizaje, menor será la presencia de distracciones digitales durante la sesión (por ejemplo: uso del celular para fines no académicos, revisión de redes sociales, multitarea o interrupciones por notificaciones). En consecuencia, se espera que el grupo con mayor autorregulación reporte mayor enfoque, participación y aprovechamiento de las actividades realizadas mediante plataformas y aplicaciones educativas.

Por otra parte, la hipótesis nula (H0) sostiene que, en las clases virtuales sincrónicas del mismo grupo, no existe relación significativa entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y la presencia de distracciones digitales; es decir, que la autorregulación no se asocia con cambios en el uso del celular, la multitarea, las interrupciones ni el nivel de enfoque o participación durante la sesión.

A través de la investigación se busca contrastar una de las dos hipótesis mediante la aplicación de encuestas a los participantes, con el propósito de comprender cómo se manifiesta la autorregulación en la práctica y de qué manera se relaciona con la distracción digital dentro de un entorno de aprendizaje sincrónico mediado por herramientas y apps educativas.

## **Capítulo 2. Marco Teórico**

Este capítulo tiene como propósito primordial sustentar las bases conceptuales que permitan comprender la relación entre la capacidad de los estudiantes de la Maestría en Educación Superior de la sede central de la Universidad Latina 2025, para dirigir su propio aprendizaje y la gestión de los distractores tecnológicos.

Para lograr una comprensión exhaustiva de este fenómeno en los estudiantes de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina, esta sección se organiza en tres ejes principales. Primero, se aborda la Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje, analizando cómo los estudiantes planifican y supervisan su estudio. En segundo lugar, se describe la realidad de la Educación Virtual Sincrónica, destacando los retos de atención en que se organiza y presenta la información digital. Finalmente, se explora el impacto de las Redes Sociales como herramientas que, aunque útiles, actúan frecuentemente como poderosos distractores que ponen a prueba la voluntad y el enfoque de los alumnos de la maestría en educación superior de la sede central de la universidad Latina.

### **2.1. Teoría de la autorregulación del aprendizaje:**

La teoría fundamental de la autorregulación define la capacidad humana para gestionar pensamientos, emociones y comportamientos de manera flexible con el fin de alcanzar metas personales y adaptarse al entorno.

Según Zimmerman (2000), la autorregulación no es una habilidad mental o una habilidad de rendimiento académico, sino el proceso autodirigido a través del cual los alumnos transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas.

La autorregulación del aprendizaje es el proceso mediante el cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, afectos y conductas orientadas sistemáticamente hacia el logro de metas.

Barry Zimmerman explica Tres Bases Teóricas y como referente principal se refiere a tres fases:

## **Bases teóricas uno**

- Fase de Previsión: Análisis de la tarea, establecimiento de metas y planificación.
- Fase de Desempeño: Autocontrol se refiere a la atención y autoobservación.
- Fase de Autorreflexión: Autovaloración y reacciones ante los resultados. Si comparamos estas tres dimensiones de la autorregulación del aprendizaje en licenciatura, Posgrado y en maestría, se espera que en esta última haya una mayor capacidad de gestión del tiempo y motivación intrínseca.

## **Bases teóricas dos**

Distracciones Digitales y Procrastinación (es el acto de retrasar o posponer tareas o acciones que tenemos que hacer).

- Definición de Distracciones Digitales: El uso de dispositivos electrónicos como lo son el smartphone, laptops, tabletas entre otras para fines no académicos durante el tiempo de estudio.
- Multitarea Cognitiva: La falsa percepción de que se pueden realizar dos tareas complejas a la vez. En estudiantes de maestría, esto suele ocurrir por la necesidad de estar conectados al trabajo o redes sociales mientras estudian
- Ciberprocrastinación: El acto de posponer tareas académicas utilizando el internet como vía de escape o entretenimiento.

## **Base teórica tres**

El Estudiante de Maestría en Educación Superior

- Andragogía: El aprendizaje en adultos. Los estudiantes de maestría suelen ser profesionales que trabajan, lo que añade una capa de complejidad: el cansancio y la necesidad de optimizar el tiempo.
- Contexto Tecnológico 2025: En la actualidad, el uso de Inteligencia Artificial y la hiperconectividad son factores que pueden actuar tanto como herramientas de apoyo como fuentes de distracción.

En este contexto, resulta importante explicar cómo la autorregulación del aprendizaje funciona como un mecanismo de protección frente a las distracciones digitales. Bajo esta perspectiva, la autorregulación puede entenderse como un “escudo” que permite al

estudiante gestionar su conducta y mantener el enfoque en sus objetivos académicos, aun cuando se encuentra rodeado de estímulos tecnológicos constantes.

En este sentido, cuando un estudiante presenta un alto nivel de autorregulación, especialmente en la fase de desempeño o autocontrol, logra mitigar el impacto de las notificaciones, el uso recreativo de la tecnología y otras formas de distracción digital. Por consiguiente, esto le permite sostener la atención, participar de manera más activa y cumplir con las metas propuestas durante la clase.

En contraste, cuando el nivel de autorregulación es bajo, el estudiante presenta mayores dificultades para controlar su entorno digital. Esto puede traducirse en interrupciones frecuentes, incumplimiento de metas académicas y un aumento del estrés, afectando directamente su proceso de aprendizaje.

Asimismo, es importante incorporar el concepto de autoeficacia dentro de este análisis. La autoeficacia hace referencia a la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para enfrentar determinadas tareas. En este sentido, esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde si el estudiante no se siente capaz de manejar adecuadamente las herramientas digitales o de mantener el control durante la clase, puede experimentar frustración y recurrir a la distracción como una forma de escape.

Según. Luszczynska, AB Durawa (2012) La autorregulación se refiere al amplio conjunto de procesos mediante los cuales las personas adoptan y gestionan diferentes objetivos y estándares de pensamientos, sentimientos o comportamientos y se aseguran de que se cumplan (Baumeister y Heatherton, 1996; Carver y Scheier, 1990). Muchos desafíos están representados en la autorregulación, incluidos qué objetivos perseguir, planificar cómo perseguirlos, protegerlos de objetivos y preocupaciones competitivos y decidir al borde del éxito o el fracaso continuar o abandonar los objetivos (Fujita, 2011; Oettingen, Hönig y Gollwitzer, 2000 Carver y Scheier, 1998; Inzlicht, Legault y Teper, 2014). Central para el proceso de autorregulación es el papel de los bucles de retroalimentación, que conecta los tres componentes entre sí. Los bucles de retroalimentación pueden tomar una forma de reducción de discrepancia o de ampliación de discrepancia. Los bucles de retroalimentación de reducción de discrepancia ocurren cuando el sistema de monitoreo detecta una discrepancia entre los estados deseados y actuales, donde después las

personas inician la acción para ajustar su comportamiento para conformarse a la meta o estándar que desean (Carver y Scheier, 1998). Esto se refiere a comportamientos de aproximación tales como comer más frutas o aumentar la frecuencia de montar en bicicleta. Por el contrario, los bucles de retroalimentación de ampliación de discrepancia implican actos de evitación, en donde las desviaciones del punto de comparación se incrementan a través de la inhibición de las tendencias de respuesta normales, por ejemplo, no comer alimentos altos en calorías o evitar el consumo excesivo de moda (Carver y Scheier, 2004 , pp. 13-39; De Ridder y De Wit, 2006) En otras palabras, la autorregulación es el proceso que permite a los humanos guiar su comportamiento a lo largo del tiempo y se basa en la capacidad de influir, modificar y controlar su propio comportamiento ( Baumeister y Heatherton, 1996; Karoly, 1993 ). En general, la autorregulación puede concebirse como un proceso de control cibernético que consta de tres componentes: (a) establecimiento de objetivos, (b) monitoreo de discrepancias entre los objetivos y los estados actuales, y (c) implementación de un comportamiento consistente con los objetivos para reducir la discrepancia entre el comportamiento y el objetivo.

La autorregulación es importante para comprender el cambio de comportamiento ambiental. (Pág. 336-342).

## **2.2. Autorregulación en entornos virtuales (contexto actual)**

García-Marcos et al. (2020) destacan que la autorregulación del aprendizaje es fundamental en entornos a distancia. Autorregulación del aprendizaje En general, un estudiante que autorregula su aprendizaje puede ser definido como una persona que es capaz de formularse metas de aprendizaje concretas, planear actividades para alcanzar dicha meta, monitorizar sistemáticamente su desempeño durante la ejecución de tales actividades, autoevaluarse de manera continua de acuerdo con las metas fijadas, efectuar los ajustes necesarios en función de la meta y, finalmente, valorar el resultado final de su aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2011. Tradicionalmente, la autorregulación del aprendizaje supone la articulación de variables tanto motivacionales como cognitivas. La autorregulación de la motivación implica el control activo de creencias motivacionales como: niveles altos de autoeficacia, una orientación de tipo intrínseco al dominio de conocimiento, la asignación de un elevado valor a la tarea

de aprendizaje y una creencia alta para controlar el proceso de aprendizaje (Wolters, 2011; Schunk & Zimmerman, 2012). Respecto a las variables cognitivas, el estudiante autorregulado es capaz de usar diferentes estrategias de acuerdo con el contexto de la tarea y posee habilidades metacognitivas superiores para plantearse metas realistas, planificar la forma de conseguir dichas metas, monitorizar permanentemente su desempeño, evaluar de forma sistemática el estado actual de su aprendizaje para hacer los cambios o ajustes necesarios y, finalmente, reflexionar globalmente sobre el proceso a fin de optimizarlo en situaciones futuras (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011; Zimmerman, 2013).

"La autorregulación no es una habilidad mental o una habilidad de rendimiento académico; es el proceso autodirigido a través del cual los alumnos transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas" (Zimmerman, 2002, p. 65).

La autorregulación en los estudiantes de la maestría en educación de la Universidad Latina, sede central, es una competencia que se puede entrenar, no algo con lo que se nace. En este sentido, no se trata de una habilidad fija, sino de un proceso que puede desarrollarse a través de la práctica, la orientación y la aplicación de estrategias adecuadas dentro del entorno académico.

Por consiguiente, a medida que el estudiante fortalece su capacidad de planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, logra un mayor control sobre su comportamiento académico, especialmente en contextos virtuales donde la distracción es constante. Asimismo, este proceso permite que el estudiante identifique sus debilidades, ajuste sus estrategias y mejore progresivamente su desempeño.

Bajo esta perspectiva, resulta evidente que la autorregulación no depende únicamente de la capacidad individual, sino también del acompañamiento docente, el contexto educativo y las herramientas que el estudiante utilice para organizar su aprendizaje. En consecuencia, fortalecer esta competencia se convierte en un elemento clave para mejorar la calidad del aprendizaje en la educación superior.

"Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tienen una mejor comprensión de sus capacidades, emplean estrategias de aprendizaje efectivas y mantienen una motivación elevada ante las dificultades" (Panadero, 2017).

En este sentido, la autorregulación del aprendizaje se convierte en un elemento clave para el desempeño académico, ya que permite al estudiante no solo comprender mejor sus fortalezas y debilidades, sino también aplicar estrategias que le faciliten alcanzar sus objetivos. Por consiguiente, este proceso influye directamente en la manera en que el estudiante enfrenta las exigencias del entorno virtual, especialmente cuando debe mantener la atención y el compromiso durante las clases sincrónicas.

Asimismo, esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde los estudiantes que logran gestionar su aprendizaje de manera consciente tienden a mostrar mayor participación, mejor organización y una actitud más persistente frente a las dificultades académicas. "La multitarea mediática en entornos educativos a menudo resulta en una sobrecarga cognitiva que reduce la capacidad de procesamiento de información y afecta negativamente el rendimiento académico" (Mayer y Moreno, 2003).

En este sentido, la multitarea no debe entenderse como una habilidad eficiente, sino como un factor que fragmenta la atención del estudiante y dificulta la comprensión de los contenidos. Por consiguiente, cuando el estudiante intenta realizar varias actividades al mismo tiempo, como atender la clase y revisar redes sociales, su capacidad de procesar la información se ve limitada, lo que afecta directamente su aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde los estudiantes de maestría, debido a sus múltiples responsabilidades, tienden a alternar entre tareas académicas y personales, generando interrupciones constantes en su concentración. En consecuencia, la multitarea se convierte en un obstáculo para el rendimiento académico, en lugar de representar una ventaja dentro del proceso de aprendizaje.

"La disponibilidad constante de dispositivos conectados a internet ha generado nuevas formas de postergación académica, donde el estudiante reemplaza tareas de alta demanda cognitiva por gratificaciones instantáneas en redes sociales" (Rozental y Carlbring, 2014).

En este sentido, la procrastinación digital se presenta como una conducta en la que el estudiante pospone actividades académicas relevantes para dedicar su tiempo a estímulos más inmediatos y atractivos, como el uso de redes sociales o aplicaciones de

entretenimiento. Por consiguiente, esta práctica no solo retrasa el cumplimiento de las tareas, sino que también afecta la calidad del aprendizaje, al interrumpir el proceso de concentración y continuidad en el estudio.

Asimismo, bajo esta perspectiva, esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde los estudiantes de maestría, al estar constantemente conectados, pueden caer con facilidad en este tipo de conductas, especialmente cuando no cuentan con estrategias claras de autorregulación. En consecuencia, la procrastinación digital se convierte en un factor que debilita el rendimiento académico y limita el aprovechamiento de las clases virtuales sincrónicas. "El estudiante adulto se dirige a sí mismo y tiende a ser autónomo; sin embargo, en entornos virtuales o altamente tecnológicos, puede requerir nuevos apoyos para reorientar su autodisciplina" (Knowles et al., 2005).

En este sentido, el aprendizaje en adultos, especialmente en estudiantes de postgrado y maestría, se caracteriza por un alto grado de autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso formativo. No obstante, esta autonomía no garantiza por sí sola un adecuado desempeño en entornos virtuales, ya que las exigencias tecnológicas y la presencia constante de distractores pueden afectar la autodisciplina del estudiante.

Por consiguiente, aunque el estudiante de maestría suele tener claridad en sus objetivos académicos, también enfrenta desafíos relacionados con la gestión del tiempo, el equilibrio entre sus responsabilidades laborales y personales, y el control de su entorno digital. Bajo esta perspectiva, esta situación es particularmente observable en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, donde los estudiantes deben adaptarse a dinámicas virtuales que requieren no solo autonomía, sino también estrategias específicas para mantener el enfoque.

En consecuencia, el aprendizaje en adultos dentro de contextos virtuales demanda un fortalecimiento constante de la autorregulación, ya que esta permite al estudiante sostener su autodisciplina y responder de manera efectiva a las exigencias del entorno académico.

### **2.3. Distracción Digital y Redes Sociales**

El fenómeno de la "multitarea" y cómo afecta la memoria y la atención

Patrones de uso de redes sociales en adultos y su impacto en el compromiso académico. La distracción digital en entornos educativos virtuales se ha convertido en uno de los principales desafíos para el aprendizaje significativo. En el contexto de las clases sincrónicas, el estudiante se encuentra constantemente expuesto a múltiples estímulos que compiten por su atención, como notificaciones, redes sociales y mensajes instantáneos.

En este sentido, la multitarea digital no debe entenderse como una habilidad positiva, sino como un proceso de cambio constante de foco que interrumpe la continuidad del pensamiento. Diversos estudios han demostrado que este cambio de tareas reduce la capacidad de retención de la información y dificulta la comprensión profunda de los contenidos.

Por otra parte, el uso de redes sociales durante el desarrollo de la clase representa una de las formas más comunes de distracción. Aunque el estudiante permanece conectado, su atención se fragmenta, lo que provoca pérdida del hilo de la explicación, menor participación y dificultades para relacionar conceptos.

Asimismo, en estudiantes de maestría, esta situación se ve influenciada por factores como la carga laboral, el cansancio y la necesidad de mantenerse conectados a nivel profesional. Esto incrementa la probabilidad de interrupciones constantes, afectando el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, las distracciones digitales no deben analizarse únicamente como falta de interés, sino como parte de un entorno tecnológico que exige mayores niveles de autorregulación. Por ello, resulta fundamental comprender cómo los estudiantes gestionan estos estímulos y qué estrategias utilizan para mantener el enfoque durante las sesiones sincrónicas.

#### **2.4. Desafío de la autorregulación en el siglo XXI**

En la actualidad, la autorregulación del aprendizaje ha dejado de ser una simple técnica de estudio para convertirse en una competencia fundamental dentro de la educación superior. En este sentido, según Zimmerman (2002), este proceso no se limita únicamente a la capacidad intelectual del estudiante, sino que se configura como un sistema autodirigido mediante el cual transforma sus aptitudes mentales en habilidades

académicas, a través de un ciclo que incluye la planificación, el desempeño y la autorreflexión.

Sin embargo, en el contexto actual, este proceso se ve enfrentado a nuevas exigencias. Particularmente, en la sede central de la Universidad Latina de Panamá, los estudiantes desarrollan su aprendizaje en un entorno altamente tecnológico, caracterizado por la constante presencia de dispositivos digitales y múltiples fuentes de estímulo, lo que incrementa el nivel de complejidad del proceso formativo.

Por otra parte, la efectividad de este ciclo de autorregulación puede verse afectada por lo que Mayer y Moreno (2003) describen como sobrecarga cognitiva, generada principalmente por la multitarea mediática. En este escenario, los estudiantes de maestría, quienes suelen equilibrar responsabilidades laborales y académicas, se ven constantemente tentados a atender notificaciones o interactuar con dispositivos digitales durante el estudio, lo que interrumpe el control de la atención propuesto en el modelo de Zimmerman.

Asimismo, como señala Panadero (2017), un estudiante con un adecuado nivel de autorregulación debería ser capaz de identificar estas interferencias y gestionar su comportamiento de manera consciente. No obstante, en la práctica, la gratificación inmediata que ofrecen los dispositivos móviles muchas veces supera la motivación a largo plazo, lo que dificulta mantener el enfoque en las actividades académicas. Finalmente, la relación entre estos elementos permite comprender que la distracción digital no responde únicamente a una falta de voluntad, sino también a limitaciones en el monitoreo metacognitivo del estudiante. Bajo esta perspectiva, y considerando el enfoque de la andragogía, Knowles (2005) plantea que el aprendizaje en adultos se basa en la autonomía; sin embargo, si el estudiante de posgrado no desarrolla estrategias concretas para controlar la Ciberprocrastinación, la tecnología puede dejar de ser una herramienta de apoyo y convertirse en un obstáculo para su desempeño académico.

### Capítulo 3. Marco Metodológico.

#### Tipo y diseño de la investigación.

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo predominante, debido a que busca describir y analizar, mediante datos numéricos, la relación entre dos variables observables en el contexto educativo: la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales durante clases virtuales sincrónicas. En consecuencia, se trabajó con medición a través de un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, lo cual permite organizar respuestas, establecer patrones y resumir tendencias de forma objetiva.

En cuanto al tipo de estudio, el alcance es descriptivo–correlacional. Es descriptivo porque pretende caracterizar cómo se manifiestan la autorregulación y las distracciones digitales en la población estudiada; y es correlacional porque busca identificar si existe relación entre ambas variables (por ejemplo, si mayores niveles de autorregulación se asocian con menor frecuencia de distracciones). Respecto al diseño, se adoptó un diseño no experimental, ya que no se manipulan variables ni se aplican tratamientos; el fenómeno se observa tal como ocurre en su realidad académica. Asimismo, es un estudio transversal (o transeccional), porque la recolección de datos se realiza en un único periodo delimitado, sin seguimiento longitudinal.

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Enfoque</b>	Cuantitativo
<b>Nivel/Alcance</b>	Correlacional
<b>Diseño</b>	No experimental - Transversal
<b>Técnica</b>	Encuesta Estructurada
<b>Instrumento</b>	Cuestionario de escala tipo Likert

#### 2.1. Población y muestra

La población estuvo conformada por 40 estudiantes de maestría (modalidad virtual) que

participan en clases virtuales sincrónicas mediante plataformas y herramientas digitales educativas. Esta población corresponde al grupo con el que se ejecuta el estudio, dado que representa el escenario real donde se observa la dinámica entre atención, autorregulación y distractores digitales.

La muestra se definió considerando el tamaño reducido de la población y la accesibilidad directa a los participantes. Por ello, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a quienes cumplieron los criterios de inclusión y aceptaron participar de forma voluntaria durante el periodo establecido. No obstante, para sustentar metodológicamente el tamaño esperado de participación, se incluyó un cálculo de referencia para población finita (ver apartado 3.2.1), procurando alcanzar el mayor número de respuestas posible dentro del grupo.

Criterios de inclusión (sugeridos):

- Ser estudiante activo de maestría del grupo estudiado.
- Asistir a clases virtuales sincrónicas en el periodo enero–marzo.
- Aceptar el consentimiento informado y completar la encuesta.

Criterios de exclusión (sugeridos):

- No pertenecer al grupo de maestría seleccionado.
- No aceptar el consentimiento informado.
- Encuestas incompletas (según el criterio que se establezca: por ejemplo, más del 20% sin responder).

#### **a) Cálculo del muestreo**

Para estimar un tamaño de muestra de referencia, se utilizó la fórmula de muestreo para población finita, útil cuando el universo es pequeño y conocido:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- $n$  = tamaño de la muestra
- $N$  = tamaño de la población (40 estudiantes)
- $Z$  = valor de confianza (1.96 para 95% de confianza)

- $p =$  probabilidad de ocurrencia (0.5)
- $q = 1 - p$  (0.5)
- $e =$  error máximo permitido (0.05) Sustituyendo valores:

$$n = \frac{(1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5) \cdot 40}{(40 - 1) \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}$$

El cálculo arroja un valor aproximado de  $n \approx 36$  estudiantes. En la práctica, considerando que la población es pequeña y accesible, el estudio procuró aproximarse lo más posible a este valor o, idealmente, recoger la participación de la totalidad del grupo, dependiendo de la respuesta voluntaria de los estudiantes.

## 2.2. Variables

En la investigación se consideran dos variables principales:

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje.

Se entiende como el conjunto de acciones que realiza el estudiante para orientar su aprendizaje en un entorno virtual, tales como planificar, mantener el enfoque, monitorear su comprensión, ajustar estrategias y evaluar resultados. En clases sincrónicas, esta variable se refleja en conductas como seguir la explicación, administrar el tiempo, evitar interrupciones y sostener la participación.

Variable 2: Distracciones digitales.

Se refiere a los estímulos o conductas que interrumpen o fragmentan la atención durante la clase virtual sincrónica, como uso del celular, redes sociales, notificaciones, multitarea (cambiar de una app a otra) o actividades no relacionadas con el propósito académico de la sesión.

A nivel operativo, ambas variables se medirán mediante ítems en escala Likert, agrupados por dimensiones (por ejemplo: metas, monitoreo y control; distractores, multitarea y manejo del celular).

a) **Matriz de Operacionalización de Variables**

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores (¿Qué mido?)</b>	<b>Ítems del Instrumento</b>
<b>Variable 1: Autorregulación del Aprendizaje</b>	<b>Fase de Previsión</b>	Establecimiento de metas y planificación del tiempo.	1, 2
	<b>Fase de Desempeño</b>	Autocontrol, concentración y uso de estrategias.	3, 4, 5
	<b>Fase de Autorreflexión</b>	Autoevaluación de resultados y ajustes.	6
<b>Variable 2: Distracciones Digitales</b>	<b>Uso Recreativo</b>	Frecuencia de uso de redes sociales y ocio durante el estudio.	7, 8
	<b>Interferencia Externa</b>	Respuesta a notificaciones y multitarea (multitasking).	9, 10
	<b>Ciberprocrastinación</b>	Postergación de tareas por navegación irrelevante.	11, 12

**2.3. Descripción de los instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizarán instrumentos estructurados, acordes con el enfoque cuantitativo predominante del estudio:

a) Encuesta (cuestionario tipo Likert).

Se diseñó un cuestionario digital dirigido a estudiantes de maestría. Incluye:

- Una sección inicial de consentimiento informado.
- Datos generales no sensibles (por ejemplo: frecuencia de asistencia, dispositivo principal, etc.).
- Ítems en escala Likert para medir autorregulación y distracciones digitales durante clases sincrónicas.

La escala Likert se definirá de forma explícita en el instrumento para evitar ambigüedad, por ejemplo:

Una escala de frecuencia: Nunca–Casi nunca–A veces–Casi siempre–Siempre. b)

Entrevista

Como apoyo a la comprensión del fenómeno, se podrá incluir una entrevista semiestructurada dirigida a una docente universitaria especialista en educación. Su propósito sería aportar perspectiva pedagógica sobre la autorregulación y el manejo de distractores en clases sincrónicas. Este insumo se consideraría de apoyo interpretativo, sin reemplazar el análisis principal cuantitativo.

#### **2.4. Recolección de la información.**

La recolección de datos se realizará durante el periodo enero a marzo, aprovechando el tiempo activo de clases virtuales sincrónicas. El proceso seguirá una secuencia organizada:

1. Preparación del instrumento: revisión de redacción, coherencia de ítems y definición clara de escala Likert.
2. Validación de contenido (sugerida): revisión por juicio de experto para verificar claridad, pertinencia y relación con las variables.
3. Aplicación: envío del formulario digital a la población seleccionada, garantizando que el estudiante pueda responder desde su dispositivo de forma autónoma.

4. Ética y consentimiento: el cuestionario iniciará con el consentimiento informado; si la persona marca “No acepto”, el formulario finalizará automáticamente y no se registrarán respuestas (configurable en Google Forms).
5. Cierre de recolección: se descargan resultados y se depuran respuestas incompletas según el criterio establecido.

## **2.5. Tratamiento de la información**

Una vez finalizada la recolección, la información se organizará en una base de datos (por ejemplo, Excel o Google Sheets) para su análisis. El tratamiento se desarrollará en tres niveles:

### a) Depuración y codificación:

Se revisarán respuestas incompletas, se asignarán valores numéricos a la escala Likert (1–5) y se agruparán ítems por dimensiones.

### b) Análisis descriptivo:

Se elaborarán tablas de frecuencia, porcentajes, promedios y gráficos para describir:

- Nivel general de autorregulación del aprendizaje.
- Frecuencia o intensidad de distractores digitales.
- Ítems con mayor y menor puntuación.

### c) Análisis correlacional (si aplica):

Se calculará la relación entre ambas variables (autorregulación y distracciones digitales).

Según el comportamiento de los datos, se podrá emplear una correlación tipo Spearman (frecuente para Likert) o un análisis equivalente acorde con los criterios del estudio. Los resultados se interpretarán con enfoque educativo, conectándolos con el contexto real de las clases sincrónicas y el comportamiento académico del grupo.

## Capítulo 4. Análisis y Discusión de los Resultados

El presente capítulo tiene como finalidad analizar e interpretar los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento de recolección de datos, dirigido a los participantes del estudio. Para ello, se presentan los datos organizados en tablas y gráficos, acompañados de su respectiva descripción e interpretación, lo que permite identificar tendencias, comportamientos y relaciones relevantes entre las variables estudiadas. Este análisis facilita una comprensión más profunda del fenómeno investigado, particularmente en relación con la influencia de las distracciones digitales en el desempeño y la concentración durante las clases sincrónicas.

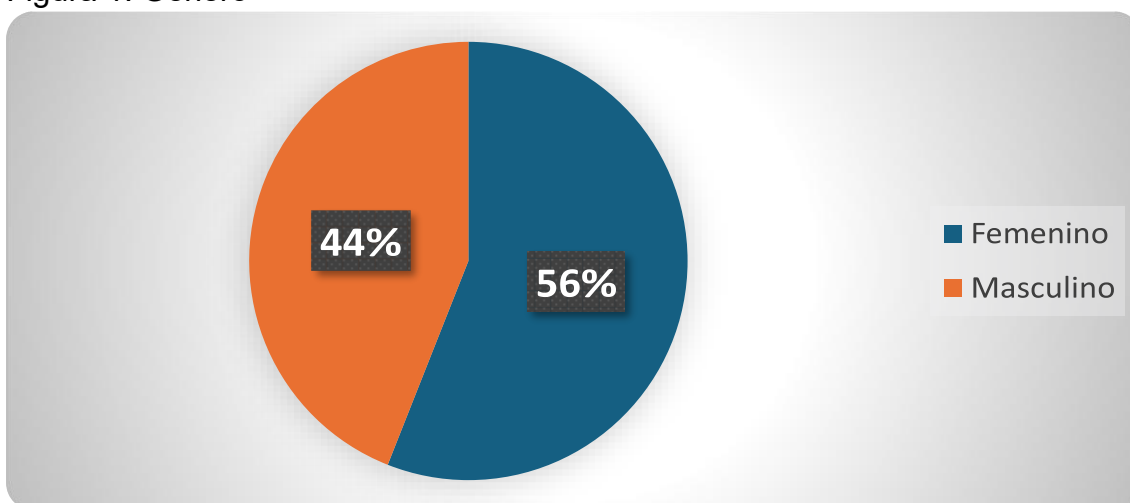
### 4.1. Resultados de las encuestas aplicadas

Tabla 1. Género

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Femenino	20	56
Masculino	16	44
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Figura 1. Género



Fuente: tabla 1.

Como se observa en la tabla 1 y su gráfica correspondiente, el 56% de los participantes corresponde al género femenino, mientras que el 44% pertenece al género masculino.

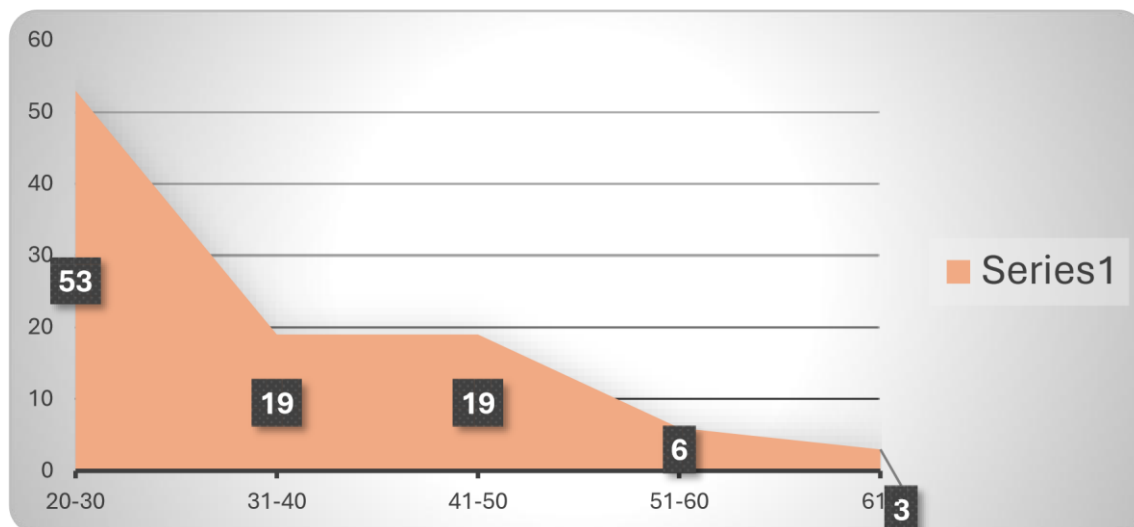
Esto evidencia una ligera predominancia de mujeres dentro de la muestra estudiada.

Figura 2. Edad

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
20 - 30	19	53
31 - 40	7	19
41 - 50	7	19
51 – 60	2	6
61 o más	1	3
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 2. Edad



Fuente: tabla 2

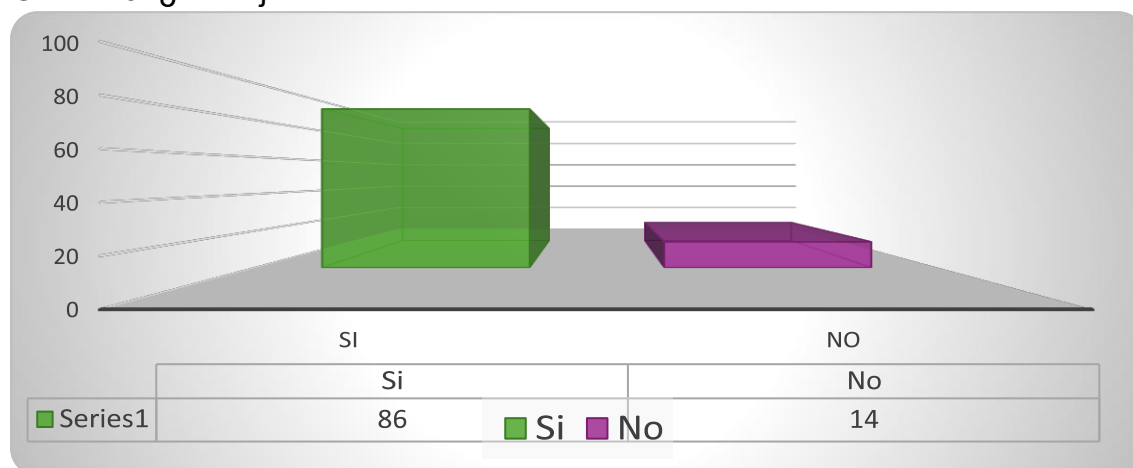
Como se observa en la tabla 2 y su gráfica, el 53% de los encuestados se encuentra entre 20 y 30 años, seguido por un 19% en los rangos de 31 a 40 años y 41 a 50 años respectivamente. Los grupos de 51 a 60 años (6%) y 61 años o más (3%) representan una menor proporción.

Figura 3. trabaja actualmente

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Si	31	86
No	5	14
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 3. ¿Trabaja actualmente?



Fuente: tabla 3

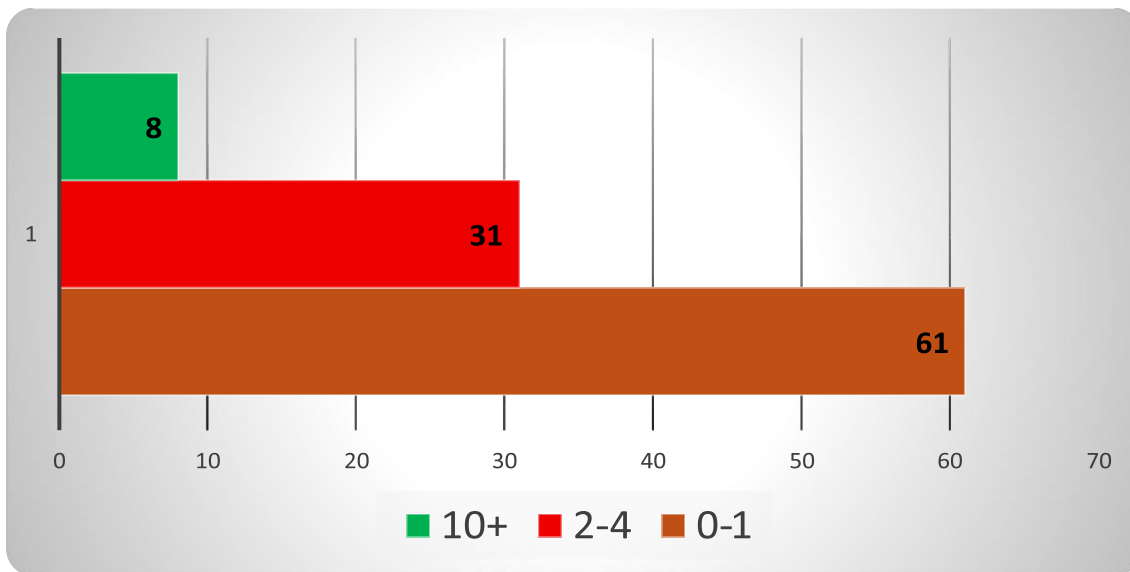
Como se observa en la tabla 3 y su gráfica, el 86% de los participantes indicó que sí trabaja actualmente, mientras que el 14% manifestó no estar laborando, lo que refleja una mayoría activa laboralmente.

Figura 4. Experiencia docente

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
0 – 1 año	22	61
2 – 4 año	11	31
10 o más años	3	8
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 4. Experiencia docente



Fuente: tabla 4

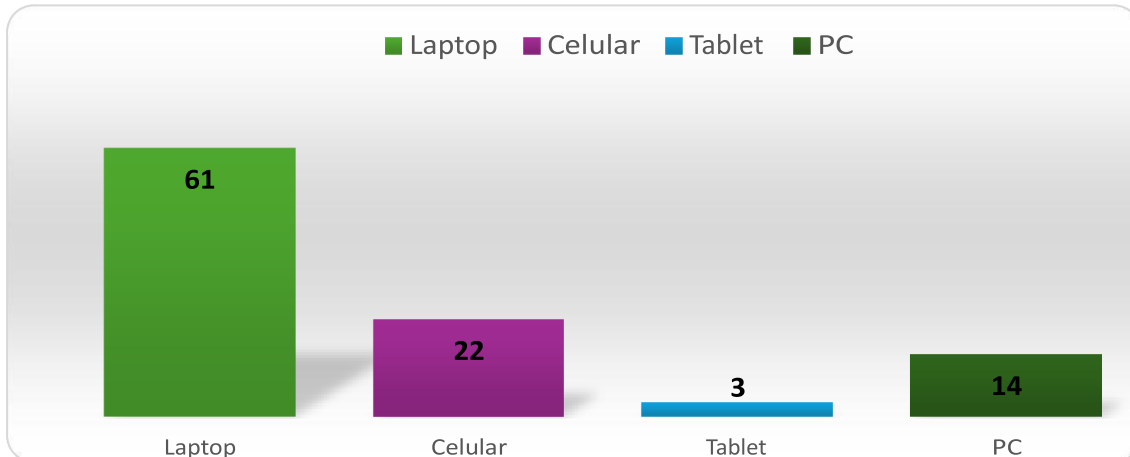
Como se observa en la tabla 4 y su gráfica, el 61% posee entre 0 y 1 año de experiencia docente, el 31% entre 2 y 4 años, y solo el 8% cuenta con 10 o más años de experiencia.

Figura 5. Dispositivo principal para conectarse a clases sincrónicas

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Laptop	22	61
Celular	8	22
Tablet	1	3
Computadora	5	14
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 5. Dispositivo principal para conectarse a clases sincrónicas:



Fuente: Tabla 5.

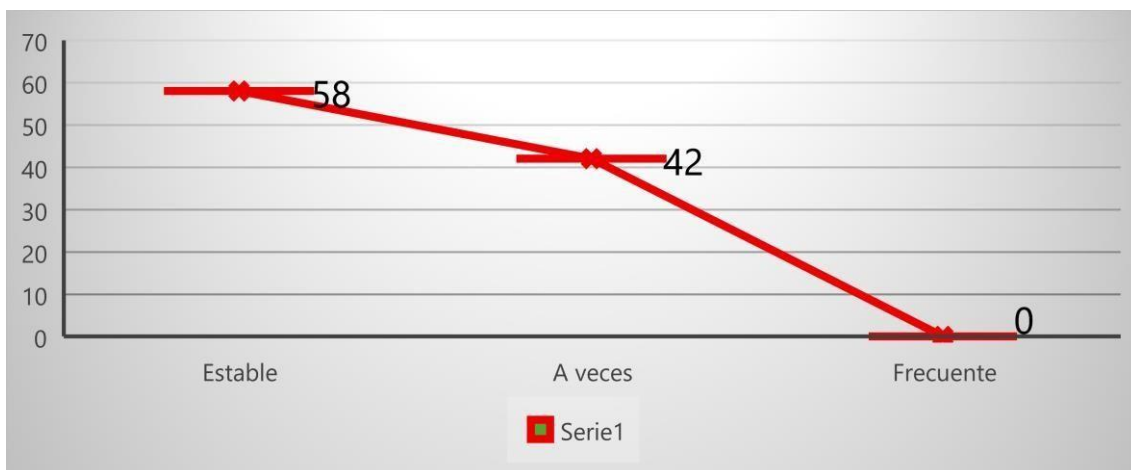
Como se observa en la tabla 5 y su gráfica, el 61% utiliza laptop como principal dispositivo, el 22% celular, el 14% computadora y el 3% tablet.

Figura 6. Conectividad durante la clase

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Estable casi siempre	21	58
A veces falla	15	42
Falla con frecuencia	0	0
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 6. Conectividad durante la clase



Fuente: Tabla 6

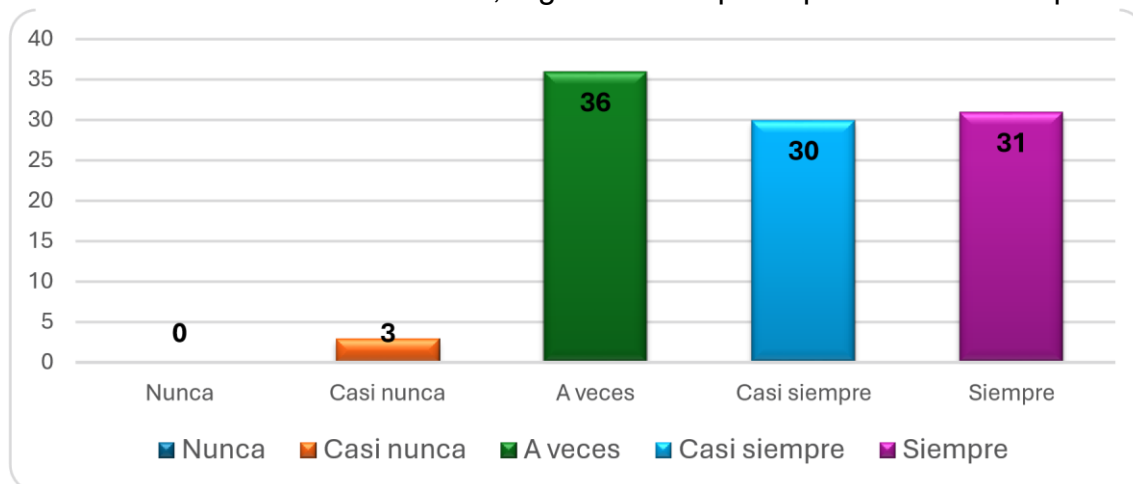
Como se observa en la tabla 6 y su gráfica, el 58% indicó tener conectividad estable casi siempre, mientras que el 42% expresó que a veces presenta fallas.

Figura 7. Antes de iniciar la clase, organizo mi espacio para evitar interrupciones

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	1	3
A veces	13	36
Casi siempre	11	30
Siempre	11	31
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 7. Antes de iniciar la clase, organizo mi espacio para evitar interrupciones



Fuente: tabla 7

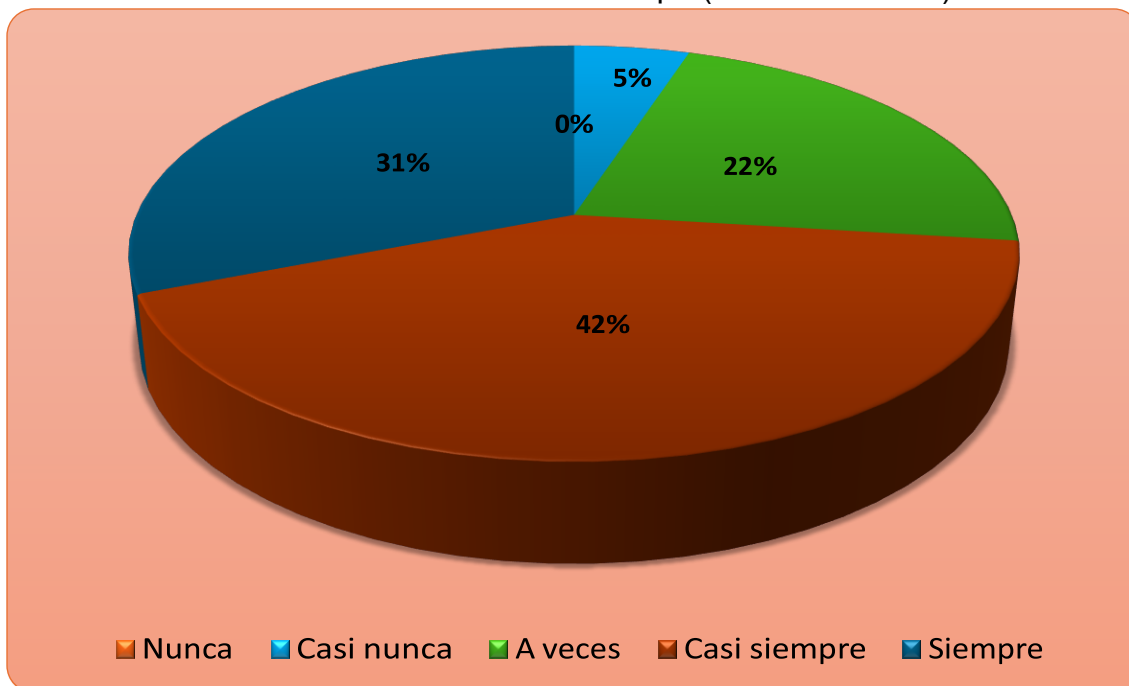
Como se observa en la tabla 7 y su gráfica, el 31% siempre organiza su espacio, el 30% casi siempre y el 36% a veces, evidenciando hábitos variados.

Figura 8. Entro a la clase sincrónica con tiempo (no a última hora)

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	2	5
A veces	8	22
Casi siempre	15	42
Siempre	11	31
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 8. Entro a la clase sincrónica con tiempo (no a última hora)



Fuente: Tabla 8

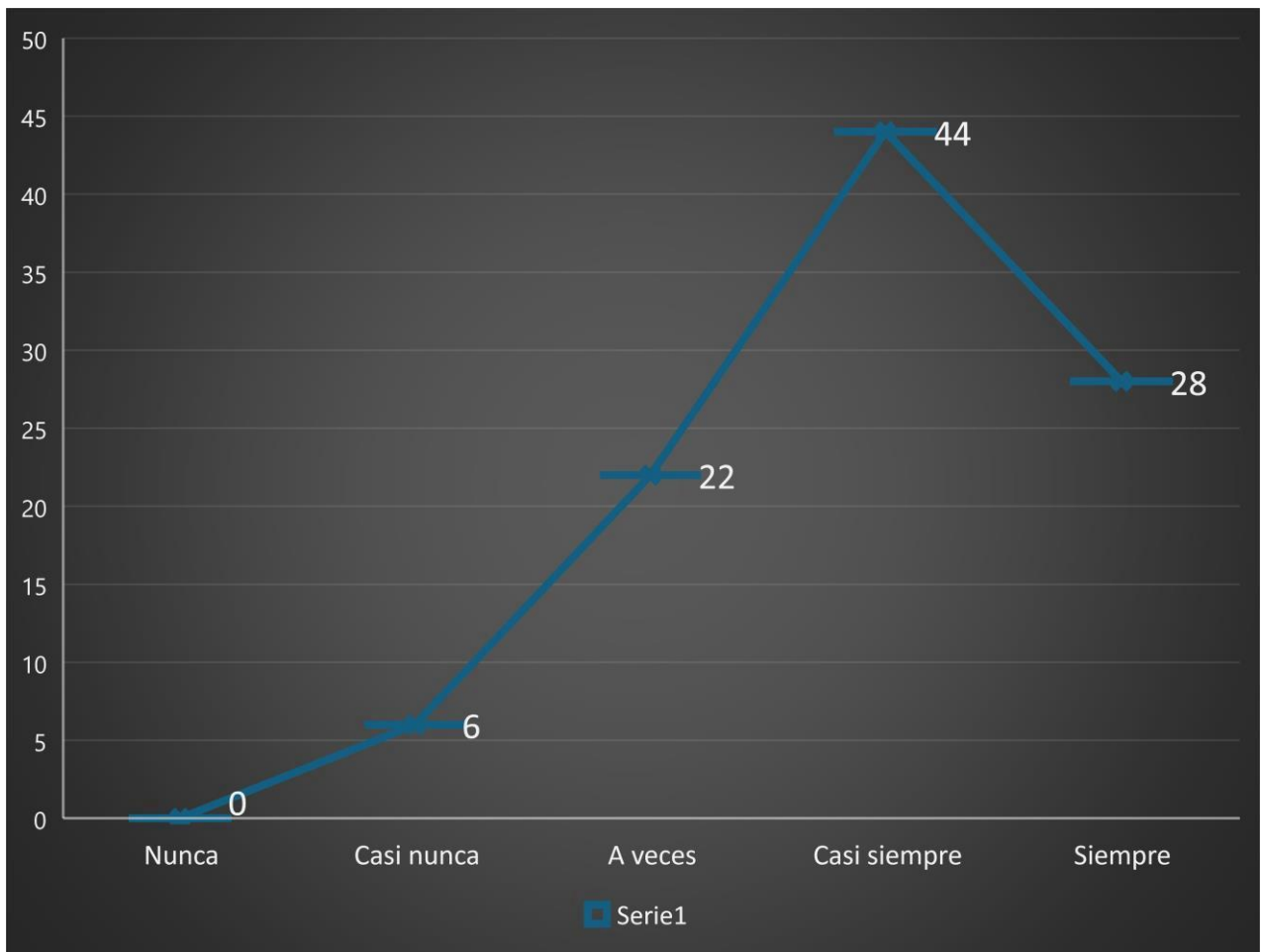
Como se observa en la tabla 8 y su gráfica, el 42% casi siempre entra a tiempo, el 31% siempre y el 22% a veces.

Figura 9: Me propongo metas durante la clase (tomar apuntes, participar, aclarar dudas).

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	2	6
A veces	8	22
Casi siempre	16	44
Siempre	10	28
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 9. Me propongo metas durante la clase (tomar apuntes, participar, aclarar dudas).



Fuente: Tabla 9

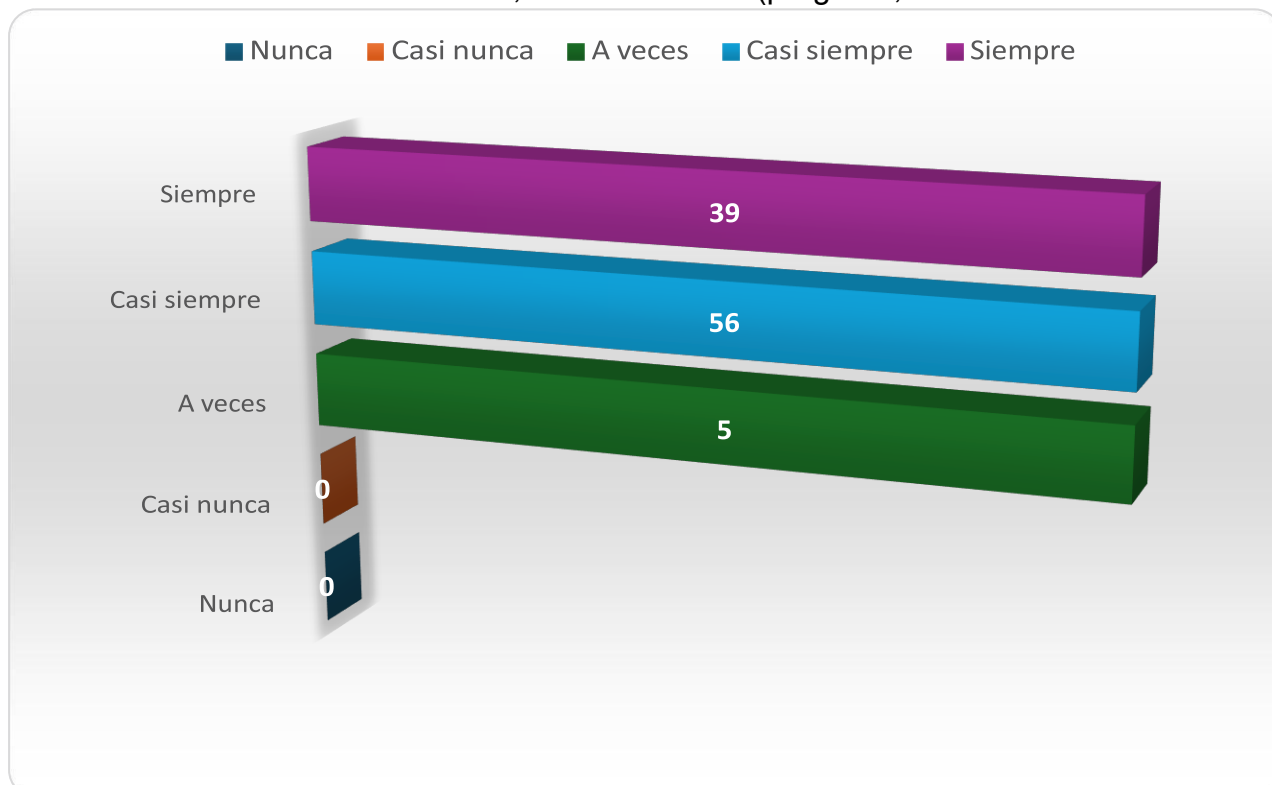
Como se observa en la tabla 9 y su gráfica, el 44% casi siempre se propone metas, el 28% siempre y el 22% a veces.

Figura 10. Si no entiendo un tema, busco aclararlo (pregunto, reviso material o consulto después)

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	2	5
Casi siempre	20	56
Siempre	14	39
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 10. Si no entiendo un tema, busco aclararlo (pregunto, reviso material o consulto



después)

Fuente: Tabla 10

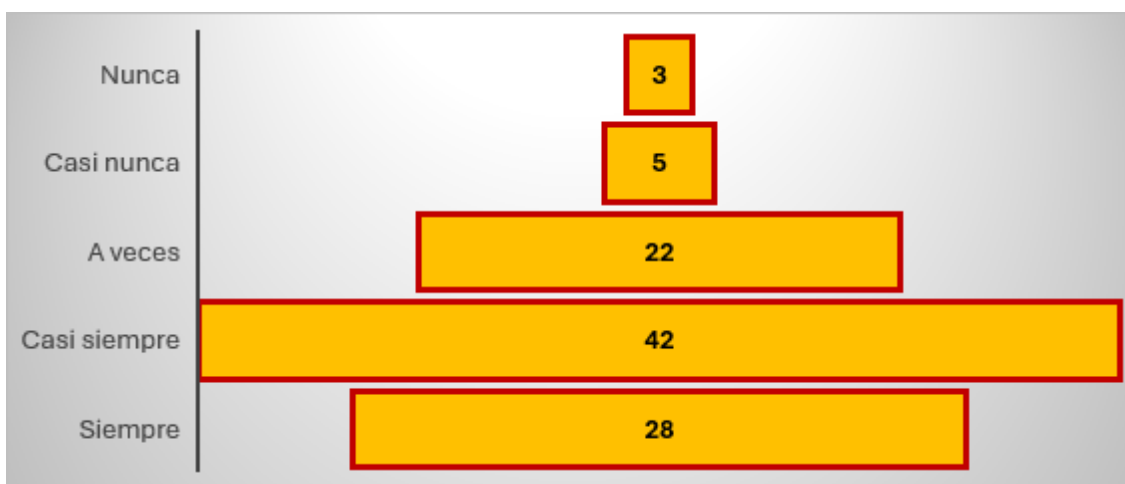
Como se observa en la tabla 10 y su gráfica, el 56% casi siempre busca aclarar dudas y el 39% siempre lo hace.

Figura 11. Mantengo una rutina o plan de estudio semanal para cumplir con tareas y lecturas.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	1	3
Casi nunca	2	5
A veces	8	22
Casi siempre	15	42
Siempre	10	28
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 11. Mantengo una rutina o plan de estudio semanal para cumplir con tareas y lecturas.



Fuente: Tabla 11

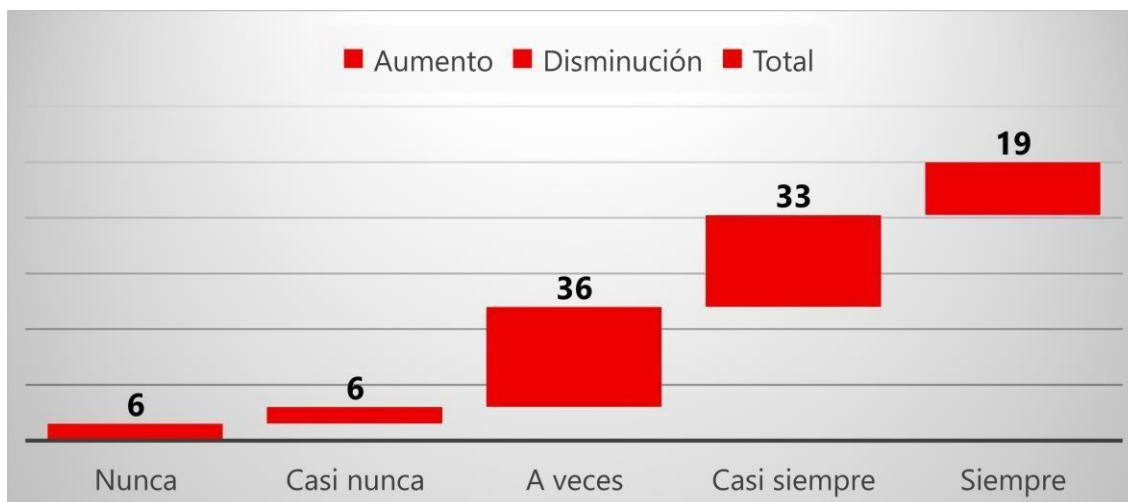
Como se observa en la tabla 11 y su gráfica, el 42% casi siempre mantiene una rutina, el 28% siempre y el 22% a veces.

Figura 12. Reviso o repaso lo visto en clase para reforzar el aprendizaje

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	6
Casi nunca	2	6
A veces	12	36
Casi siempre	13	33
Siempre	7	19
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 12. Reviso o repaso lo visto en clase para reforzar el aprendizaje



Fuente: Tabla 12

Como se observa en la tabla 12 y su gráfica, el 36% a veces repasa, el 33% casi siempre y el 19% siempre.

Figura 13. Me autoevalúo: me pregunto si realmente comprendí antes de finalizar el estudio.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	3	8
A veces	11	31
Casi siempre	14	39
Siempre	8	22
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 13. Me autoevalúo: me pregunto si realmente comprendí antes de finalizar el estudio.



Fuente: Tabla 13

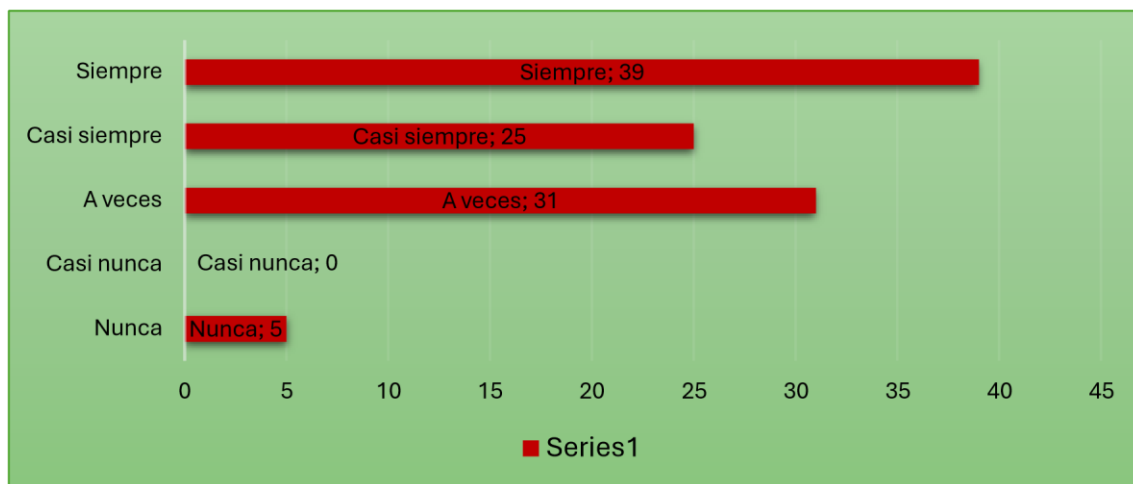
Como se observa en la tabla 13 y su gráfica, el 39% casi siempre se autoevalúa, el 31% a veces y el 22% siempre.

Figura 14. Uso herramientas para organizarme (agenda, calendario, recordatorios).

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	5
Casi nunca	0	0
A veces	11	31
Casi siempre	9	25
Siempre	14	39
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 14. Uso herramientas para organizarme (agenda, calendario, recordatorios).



Fuente: Tabla 14

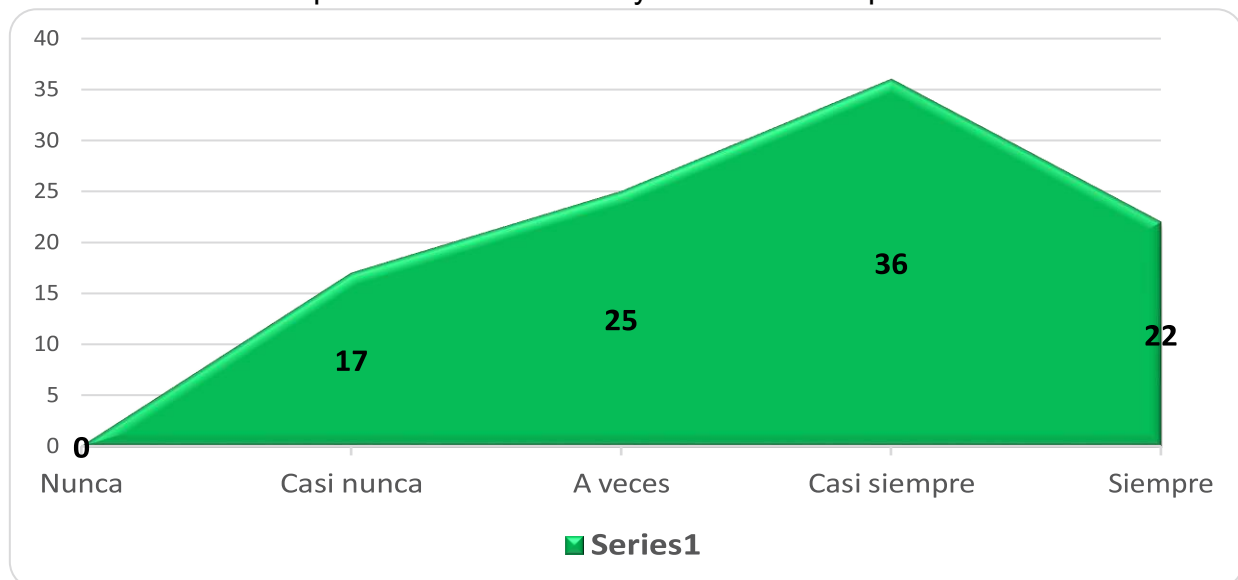
Como se observa en la tabla 14 y su gráfica, el 39% siempre usa herramientas, el 31% a veces y el 25% casi siempre.

Figura 15. Identifico qué cosas me distraen y tomo medidas para controlarlas.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	6	17
A veces	9	25
Casi siempre	13	36
Siempre	8	22
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 15. Identifico qué cosas me distraen y tomo medidas para controlarlas.



Fuente: Tabla 15

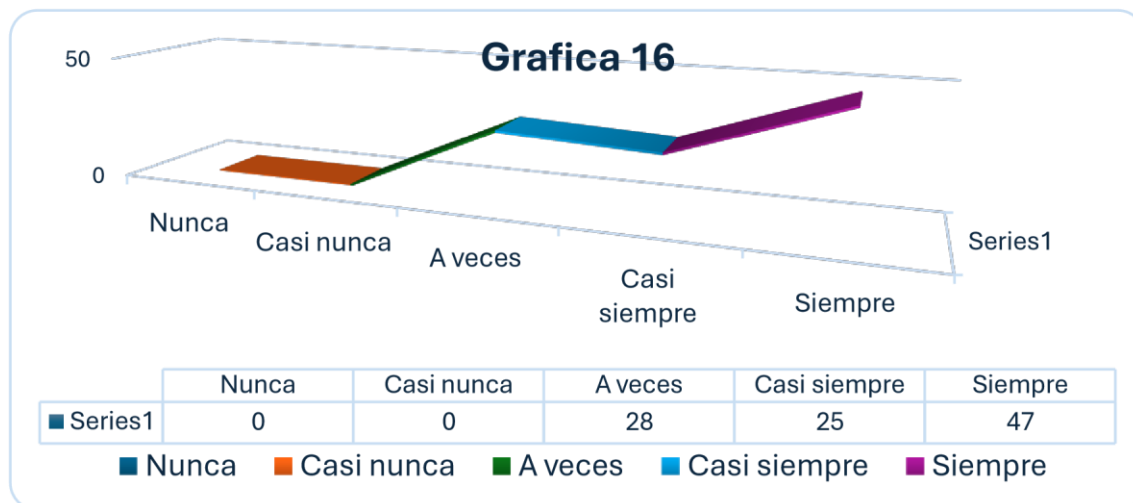
Como se observa en la tabla 15 y su gráfica, el 36% casi siempre controla distracciones, el 25% a veces y el 22% siempre.

Figura 16. Considero que mi disciplina influye directamente en mi rendimiento en modalidad virtual.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	10	28
Casi siempre	9	25
Siempre	17	47
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 16. Considero que mi disciplina influye directamente en mi rendimiento en modalidad virtual.



Fuente: Tabla 16

Como se observa en la tabla 16 y su gráfica, el 47% considera que siempre influye y el 25% casi siempre.

Figura 17. Reviso notificaciones (WhatsApp, Instagram, correo, etc.) mientras el docente explica.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	6
Casi nunca	5	14
A veces	14	39
Casi siempre	12	33
Siempre	3	8
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 17. Reviso notificaciones (WhatsApp, Instagram, correo, etc.) mientras el docente explica.



Fuente: Tabla 17

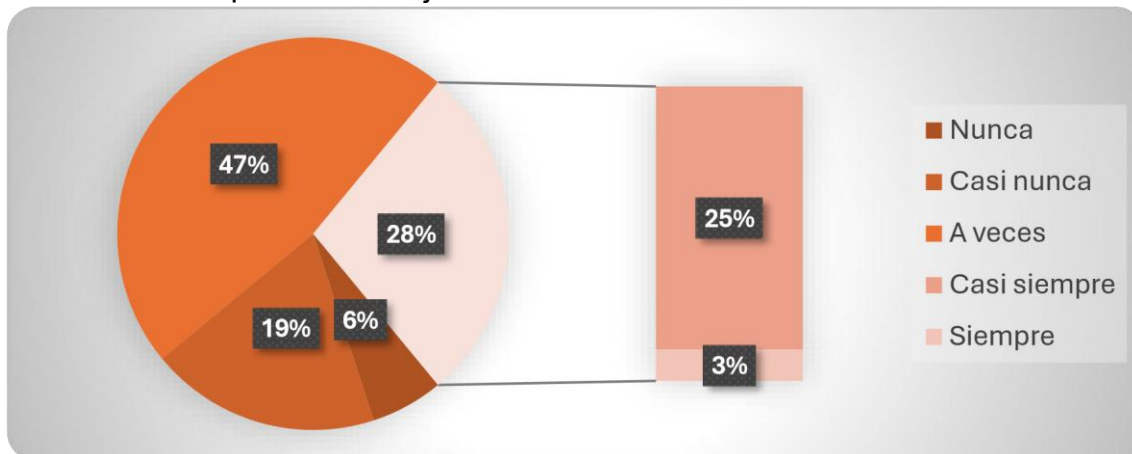
Como se observa en la tabla 17 y su gráfica, el 39% a veces revisa notificaciones y el 33% casi siempre.

Figura 18. Respondo mensajes durante la clase sincrónica

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	6
Casi nunca	7	19
A veces	17	47
Casi siempre	9	25
Siempre	1	3
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 18. Respondo mensajes durante la clase sincrónica



Fuente: Tabla 18

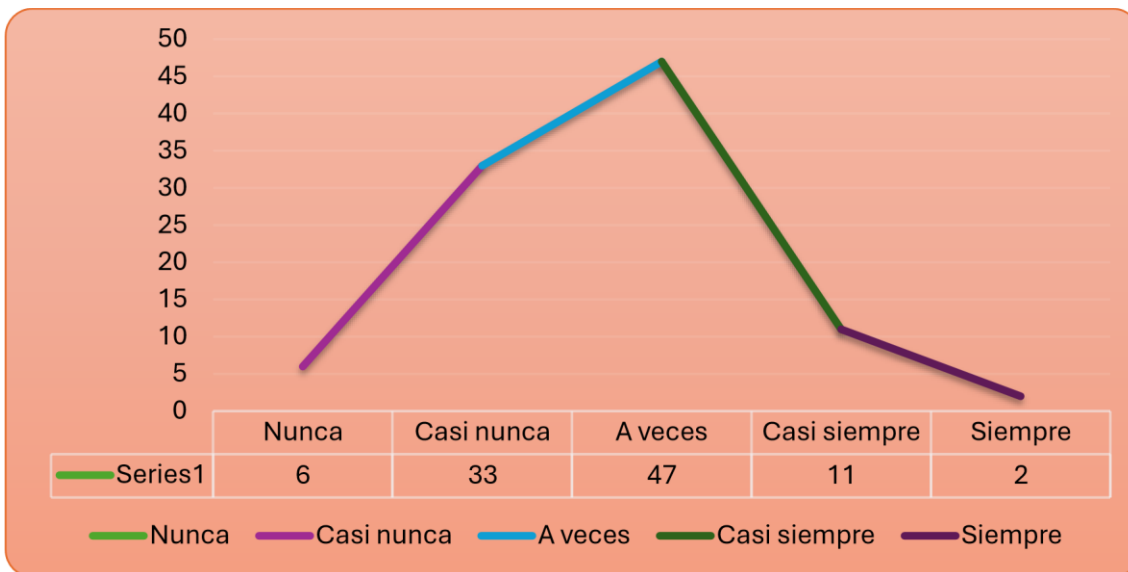
Como se observa en la tabla 18 y su gráfica, el 47% a veces responde mensajes durante la clase.

Figura 19. Abro redes sociales o páginas no relacionadas con la clase mientras estoy conectado(a).

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	6
Casi nunca	12	33
A veces	17	47
Casi siempre	4	11
Siempre	1	2
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 19. Abro redes sociales o páginas no relacionadas con la clase mientras estoy conectado(a).



Fuente: Tabla 19

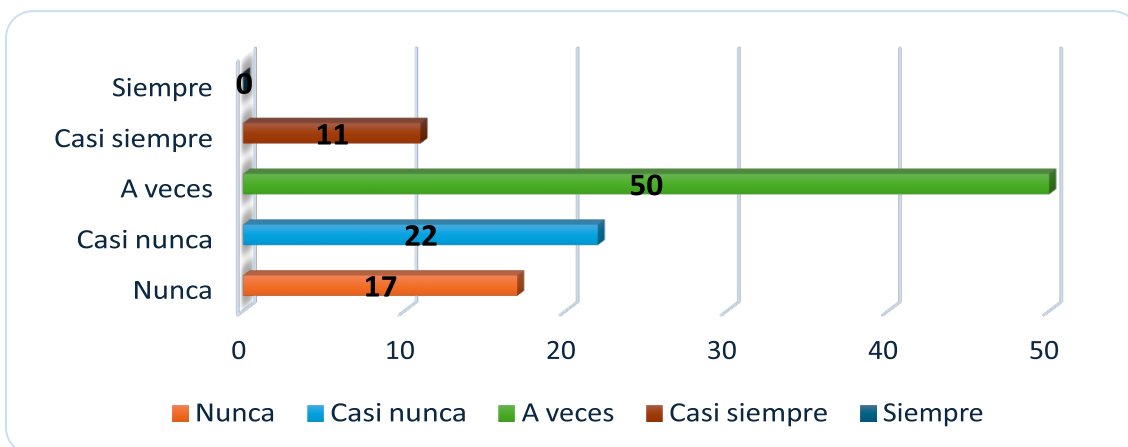
Como se observa en la tabla 19 y su gráfica, la mayoría indicó que a veces utiliza redes sociales durante la clase.

Figura 20. Realizo otras actividades personales (domésticas o laborales) durante la clase.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	6	17
Casi nunca	8	22
A veces	18	50
Casi siempre	4	11
Siempre	0	0
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 20. Realizo otras actividades personales (domésticas o laborales) durante la clase.



Fuente: Tabla 20

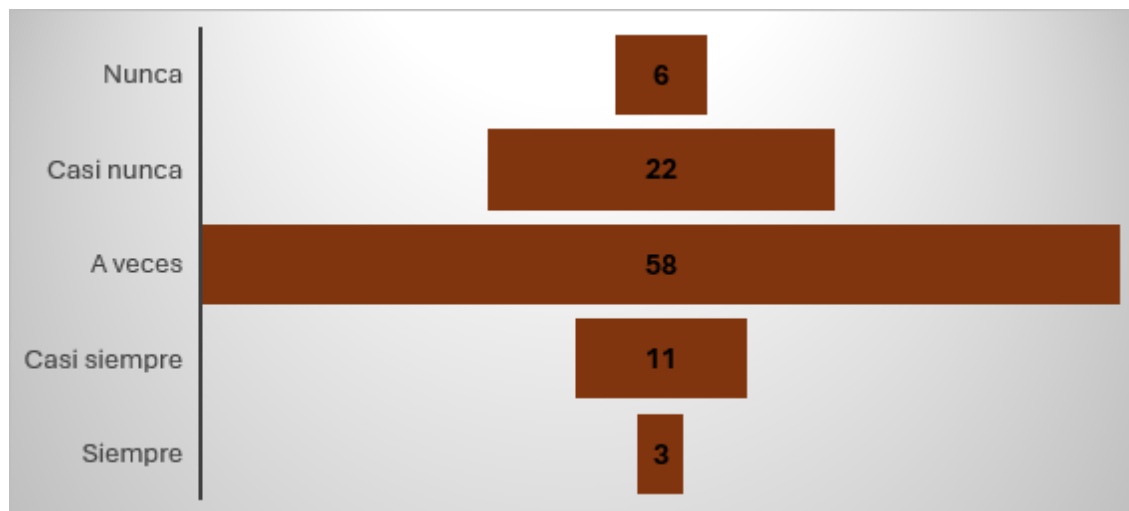
Como se observa en la tabla 20 y su gráfica, el 50% aproximadamente realiza actividades personales a veces.

Figura 21. Cambio constantemente entre apps/pestañas durante la clase (multitarea).

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	6
Casi nunca	8	22
A veces	21	58
Casi siempre	4	11
Siempre	1	3
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 21. Cambio constantemente entre apps/pestañas durante la clase (multitarea)



Fuente: Tabla 21

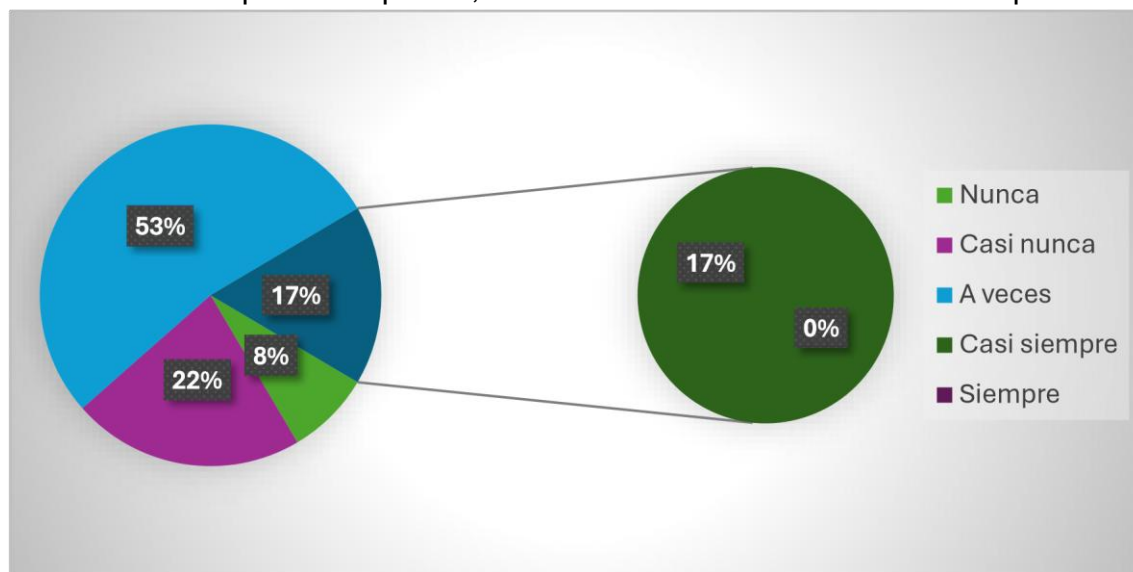
Como se observa en la tabla 21 y su gráfica, la mayoría (más del 50%) indicó que a veces cambia entre aplicaciones.

Figura 22. Aunque no responda, las notificaciones me sacan del enfoque.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	3	8
Casi nunca	8	22
A veces	19	53
Casi siempre	6	17
Siempre	0	0
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 22. Aunque no responda, las notificaciones me sacan del enfoque.



Fuente: Tabla 22

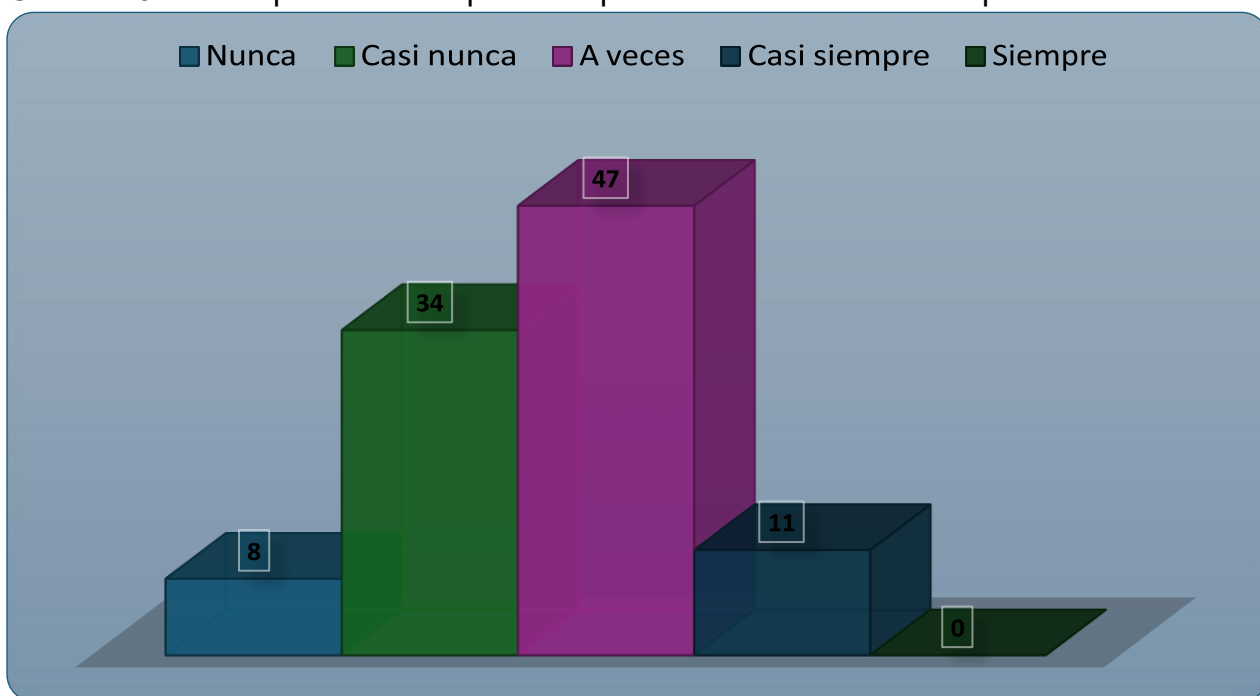
Como se observa en la tabla 22 y su gráfica, el 53% de los encuestados indicó que a veces las notificaciones afectan su enfoque, seguido de un 22% que señaló que casi nunca, y un 17% que manifestó que casi siempre. Solo un 8% indicó que nunca, mientras que ninguno expresó que siempre, lo que evidencia que las notificaciones representan una distracción ocasional para la mayoría.

Figura 23. Pierdo parte de la explicación por mirar el celular u otra aplicación

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	4	8
Casi nunca	12	34
A veces	17	47
Casi siempre	3	11
Siempre	0	0
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 23. Pierdo parte de la explicación por mirar el celular u otra aplicación



Fuente: Tabla 23

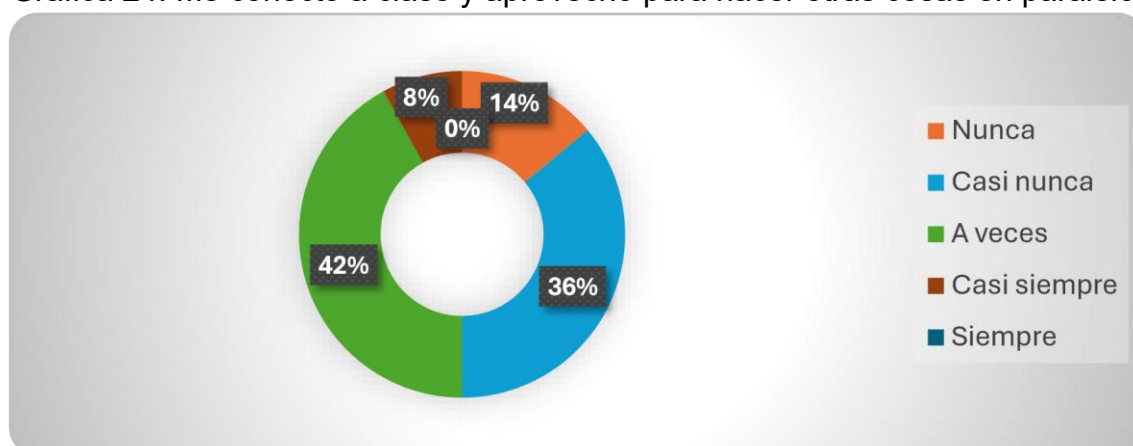
Como se observa en la tabla 23 y su gráfica, el 47% de los participantes señaló que a veces pierde parte de la explicación debido a distracciones digitales, mientras que el 33% indicó que casi nunca. Un 11% manifestó que nunca, y un 8% que casi siempre, evidenciando que existe una afectación moderada en la atención.

Figura 24. Me conecto a clase y aprovecho para hacer otras cosas en paralelo

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	5	14
Casi nunca	13	36
A veces	15	42
Casi siempre	3	8
Siempre	0	0
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 24. Me conecto a clase y aprovecho para hacer otras cosas en paralelo



Fuente: Tabla 24

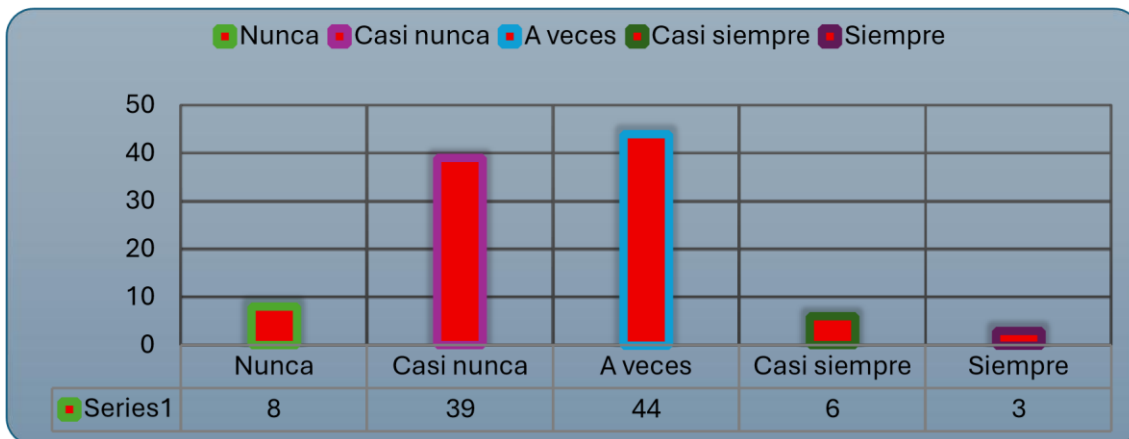
Como se observa en la tabla 24 y su gráfica, el 42% de los encuestados indicó que a veces realiza otras actividades durante la clase, seguido de un 36% que manifestó que casi nunca, y un 14% que señaló que nunca. Solo un 8% indicó que casi siempre, lo que refleja una tendencia ocasional al multitasking.

Figura 25. Si uso el celular para buscar algo de la clase, termino desviándome a otras apps.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	3	8
Casi nunca	16	39
A veces	14	44
Casi siempre	2	6
Siempre	1	3
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 25. Si uso el celular para buscar algo de la clase, termino desviándome a otras apps.



Fuente: Tabla 25

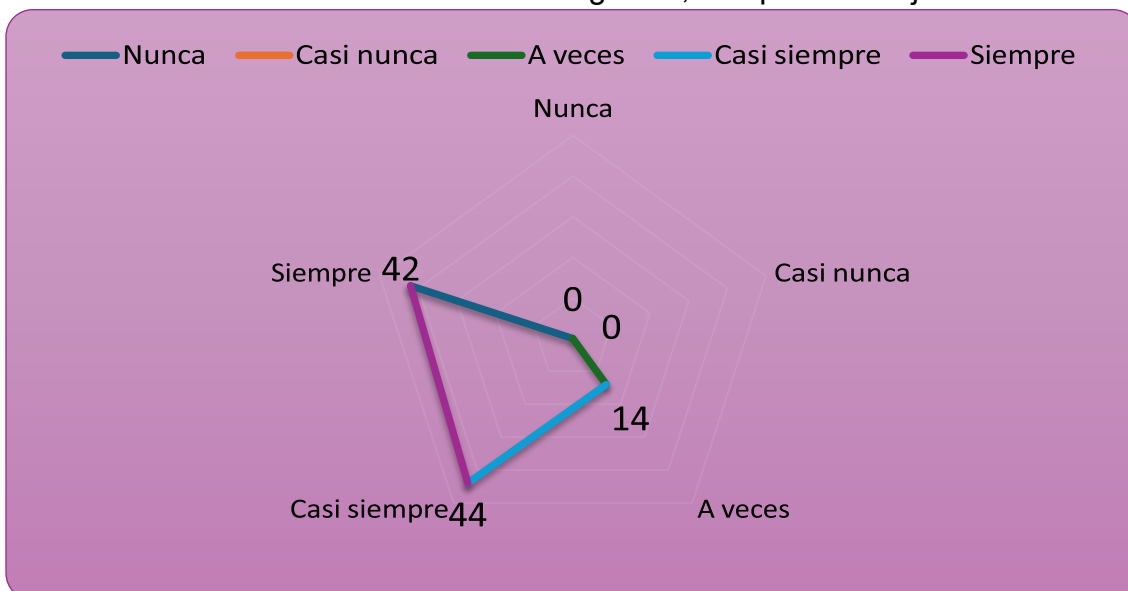
Como se observa en la tabla 25 y su gráfica, el 44% de los participantes indicó que casi nunca se desvía a otras aplicaciones, mientras que el 39% manifestó que a veces. Un 8% señaló que nunca, y un 6% que casi siempre, evidenciando que, aunque existe control, aún se presentan distracciones ocasionales.

Figura 26. Cuando evito distracciones digitales, comprendo mejor los temas

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	0	0
A veces	5	14
Casi siempre	16	44
Siempre	15	42
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 26. Cuando evito distracciones digitales, comprendo mejor los temas



Fuente: Tabla 26

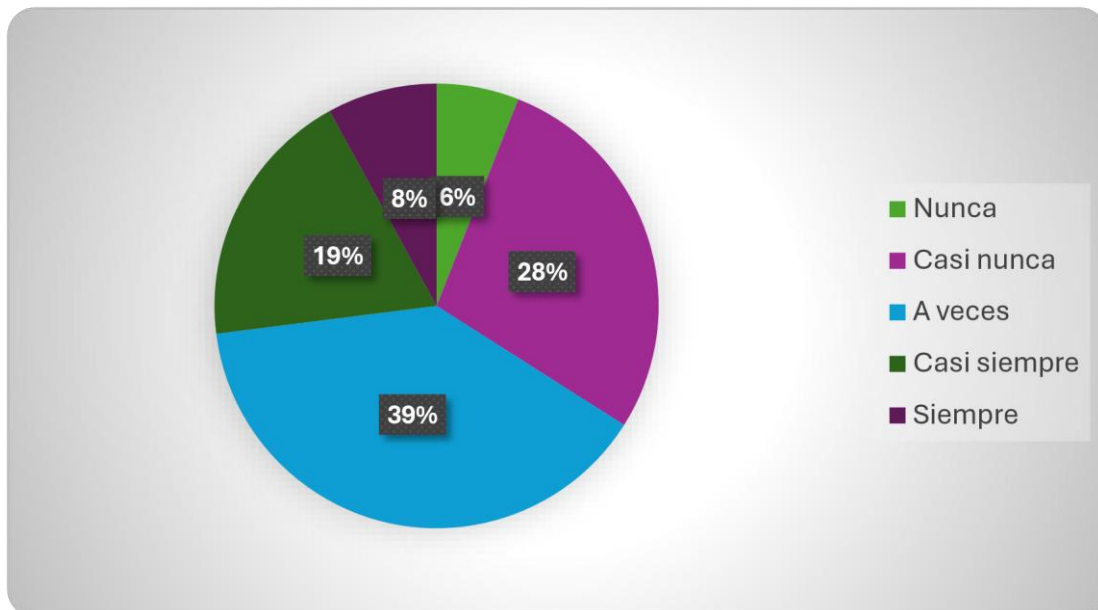
Como se observa en la tabla 26 y su gráfica, el 44% de los encuestados indicó que casi siempre comprende mejor los temas al evitar distracciones, seguido de un 42% que manifestó que siempre, y un 14% que señaló que a veces. Ningún participante eligió las opciones nunca o casi nunca, lo que evidencia una relación directa entre concentración y comprensión.

Figura 27. Las distracciones digitales reducen mi participación (preguntar, comentar, responder).

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	2	6
Casi nunca	10	28
A veces	14	39
Casi siempre	7	19
Siempre	3	8
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 27. Las distracciones digitales reducen mi participación (preguntar, comentar, responder).



Fuente: Tabla 27

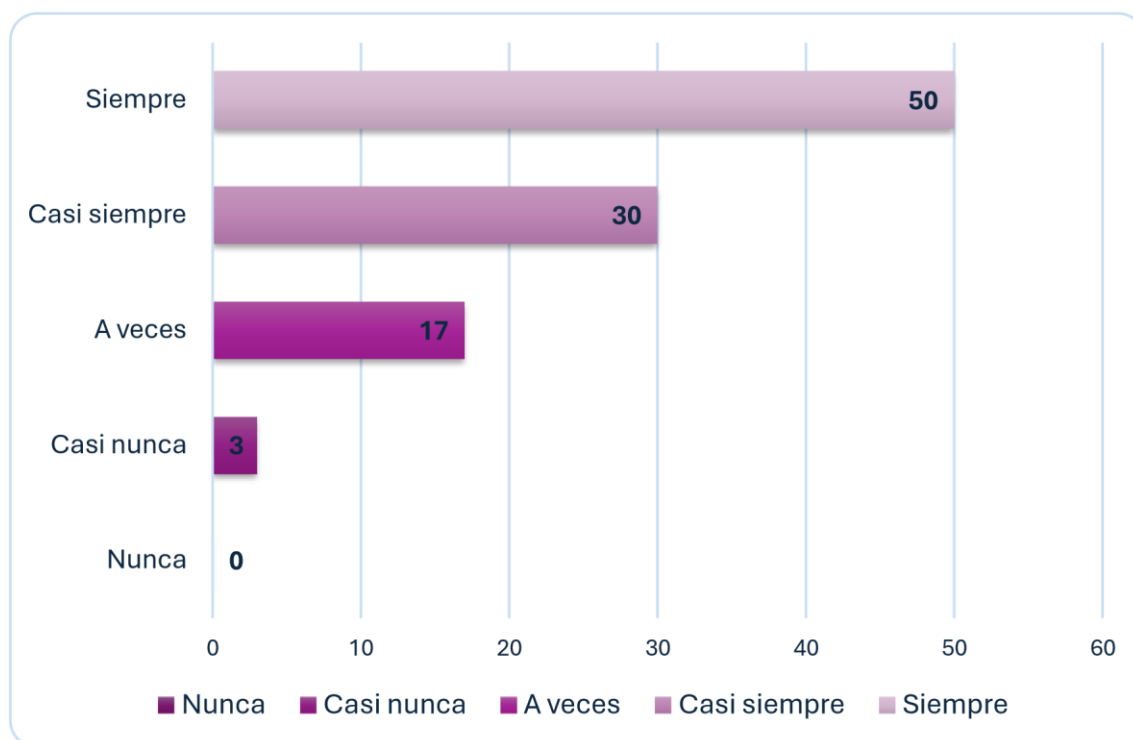
Como se observa en la tabla 27 y su gráfica, el 39% de los participantes indicó que a veces las distracciones reducen su participación, seguido de un 28% que señaló que casi nunca. Un 19% manifestó que casi siempre, un 8% que siempre, y un 6% que nunca, reflejando un impacto variable en la interacción académica.

Figura 28. En clases sincrónicas se requiere más autocontrol que en clases presenciales.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	0	0
Casi nunca	1	3
A veces	6	17
Casi siempre	11	30
Siempre	18	50
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 28. En clases sincrónicas se requiere más autocontrol que en clases presenciales.



Fuente: Tabla 28

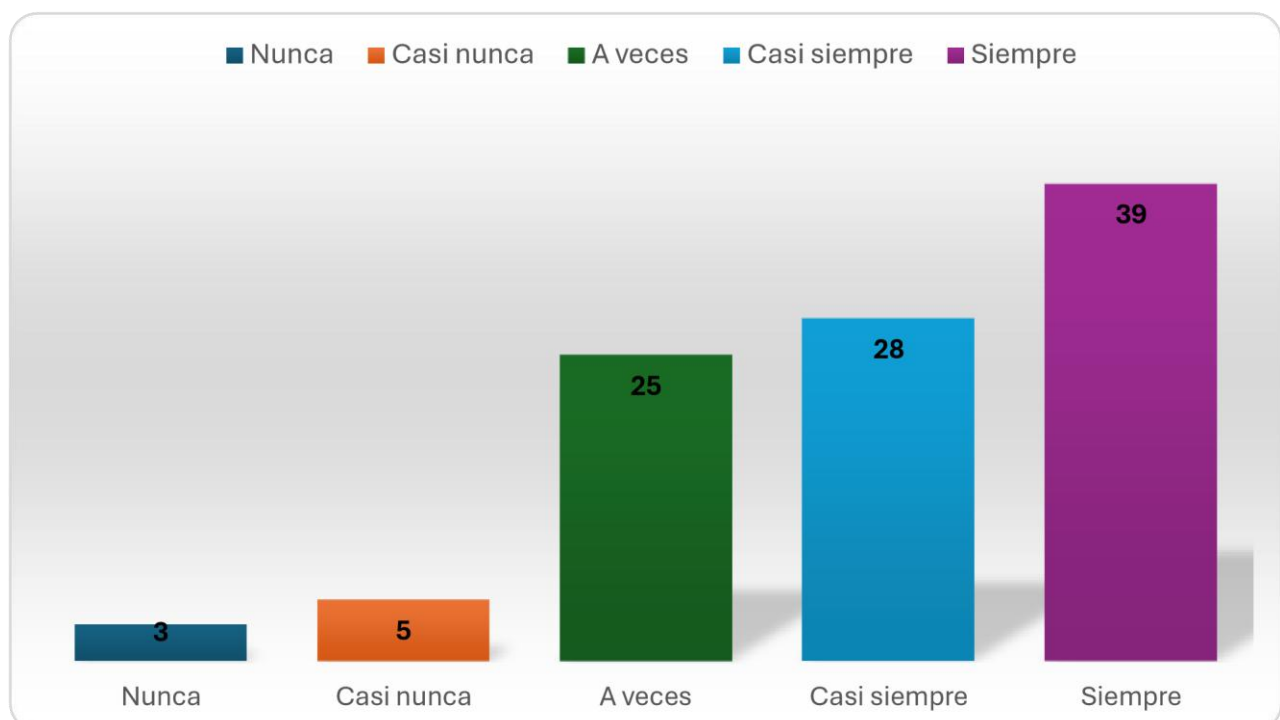
Como se observa en la tabla 28 y su gráfica, el 50% de los encuestados indicó que siempre se requiere más autocontrol en clases sincrónicas, seguido de un 31% que manifestó que casi siempre. Un 17% señaló que a veces, y solo un 3% que casi nunca, evidenciando un consenso general sobre esta necesidad.

Figura 29. Considero útil recibir orientación institucional sobre manejo de distracciones digitales.

OPCIONES	RESPUESTAS	PORCENTAJE %
Nunca	1	3
Casi nunca	2	5
A veces	9	25
Casi siempre	10	28
Siempre	14	39
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 29. Considero útil recibir orientación institucional sobre manejo de distracciones digitales.



Fuente: Tabla 29

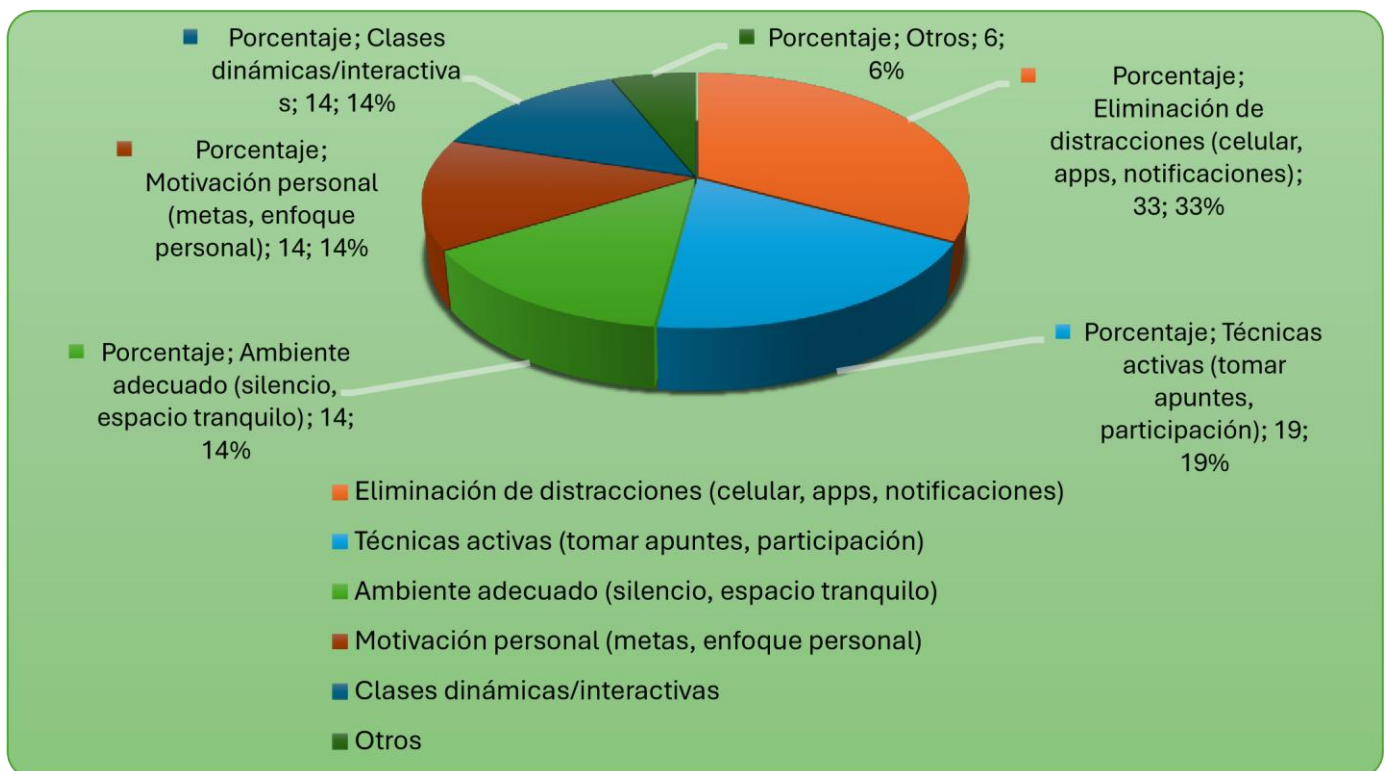
Como se observa en la tabla 29 y su gráfica, el 39% de los participantes indicó que siempre considera útil recibir orientación, seguido de un 28% que señaló que casi siempre. Un 25% manifestó que a veces, mientras que un 8% indicó que casi nunca o nunca, reflejando una valoración positiva hacia el apoyo institucional.

Figura 30. En una frase, ¿qué estrategia te funciona mejor para mantenerte enfocado(a) en clase?

Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Eliminación de distracciones (celular, apps, notificaciones)	12	33
Técnicas activas (tomar apuntes, participación)	7	19
Ambiente adecuado (silencio, espacio tranquilo)	5	14
Motivación personal (metas, enfoque personal)	5	14
Clases dinámicas/interactivas	5	14
Otros	2	6
Total	36	100

Fuente: elaboración propia, (2026).

Gráfica 30. En una frase, ¿qué estrategia te funciona mejor para mantenerte enfocado(a) en clase?



Fuente: Tabla 30

Como se observa en la tabla 30 y su gráfica, el 33% de los participantes indicó que la estrategia más efectiva es la eliminación de distracciones, seguido de un 19% que mencionó las técnicas activas, y un 14% respectivamente para ambiente adecuado, motivación personal y clases dinámicas. Un 6% mencionó otras estrategias, evidenciando que reducir distracciones es la principal técnica de enfoque.

La mayoría de los participantes señaló que la estrategia más efectiva para mantenerse enfocados en clase es la eliminación de distracciones, especialmente relacionadas con el uso del celular, como silenciar notificaciones, bloquear aplicaciones o evitar redes sociales.

En segundo lugar, destacan las técnicas activas de aprendizaje, como la toma de apuntes y la participación en clase, las cuales favorecen un mayor compromiso cognitivo. Asimismo, algunos estudiantes consideran importante contar con un ambiente adecuado, libre de ruido y distracciones, mientras que otros resaltan la motivación personal, vinculada al cumplimiento de metas académicas. Finalmente, se evidencia que las clases dinámicas e interactivas también influyen significativamente en el nivel de atención de los estudiantes.

#### **4.2. Resultados de las entrevistas**

1. ¿Cómo describiría los principales retos del aprendizaje en clases virtuales sincrónicas? El reto fundamental es la disolución de la frontera entre el espacio privado y el académico. En la presencialidad, el aula actúa como un contenedor de atención; en la virtualidad, el docente compete no solo con la tecnología, sino con el entorno doméstico, el cansancio acumulado (especialmente en posgrado) y la "fatiga de pantalla". Otro reto crítico es la transmisión de la presencia: lograr que el estudiante se sienta "visto" y parte de una comunidad, a pesar de la mediación digital.

2. ¿Qué cambios nota en atención, participación y motivación en comparación con la modalidad presencial? Se observa una tendencia a la participación pasiva. En casa, el estudiante tiende a adoptar un rol de "espectador" similar al consumo de transmisión en vivo. La atención es más fragmentada; mientras que en el aula física el contacto visual sostiene el hilo conductor, en la virtualidad el anonimato que permite la cámara apagada reduce la presión social por participar, lo que requiere un esfuerzo motivacional intrínseco mucho mayor por parte del alumno.

## B. Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de maestría

3. ¿Qué significa que un estudiante esté autorregulando su aprendizaje en un contexto virtual sincrónico? Significa que el estudiante ha pasado de ser un receptor de información a ser el gestor de su propio proceso cognitivo y ambiental. Implica la capacidad de monitorear su comprensión en tiempo real, ajustar sus estrategias de toma de notas.
4. ¿Cuáles son las conductas más visibles de un estudiante con buena autorregulación? El estudiante llega a la sesión de clases con las lecturas realizadas o preguntas formuladas. Sus intervenciones no son aleatorias, sino que buscan profundizar o aclarar conceptos clave. Mantiene la cámara encendida (cuando es posible) y un espacio físico ordenado. No solo escucha, sino que procesa la información en esquemas o resúmenes visibles durante la sesión.
5. ¿Qué aspectos influyen más en la autorregulación en maestría: metas, madurez, experiencia, hábitos, motivación o tiempo? Considero que la motivación intrínseca ligada a las metas académicas es el motor principal. A diferencia del pregrado, el estudiante de maestría suele tener una meta profesional clara. Sin embargo, la gestión del tiempo y los hábitos de estudio son los ejecutores; de nada sirve la motivación si no hay una estructura de hábitos que permita lidiar con la carga laboral y familiar.

## C. Distracciones digitales y multitarea

6. ¿Cuáles son las distracciones digitales más comunes y cómo se manifiestan? La más común es ignorar la clase por el celular. Se manifiesta en el retraso al responder preguntas directas, la mirada desviada hacia abajo de la pantalla y la desconexión del hilo lógico de la discusión.
7. ¿Qué impacto observa cuando el estudiante realiza multitarea? La multitarea es un mito neurocognitivo; lo que ocurre es una alternancia rápida de la atención que genera "costos de cambio". El resultado es un aprendizaje superficial, donde el estudiante recuerda datos aislados, pero no logra realizar síntesis complejas o aplicaciones críticas.
8. ¿Qué factores aumentan la probabilidad de distraerse en modalidad sincrónica? El cansancio y la carga laboral son determinantes en maestría. Un estudiante que se conecta tras 8 horas de trabajo tiene un agotamiento físico con menor fuerza de voluntad para autorregularse. También influyen la excesiva duración de las sesiones teóricas sin

pausas activas y el tipo de actividad, si es meramente expositiva, la distracción es casi inevitable.

#### D. Relación entre autorregulación y distracciones

9. ¿Cómo se relaciona la autorregulación con el control del celular y redes sociales? La autorregulación actúa como un sistema de control ejecutivo. Un estudiante autorregulado reconoce el impulso de revisar el celular y aplica una estrategia de demora de la gratificación ("revisaré esto en el receso"). Existe una correlación inversa: a mayor capacidad de autorregulación, menor uso problemático de dispositivos durante la clase.

10. ¿Qué consecuencias se observan cuando no se controlan las distracciones? Se observa una baja en la calidad de las tareas, confusión en las instrucciones dadas verbalmente y una participación errática. A largo plazo, se pierde el aprendizaje significativo, ya que la distracción impide que la nueva información se almacene correctamente en la memoria a largo plazo.

11. ¿Cree que los estudiantes de maestría muestran más autocontrol que otros niveles? En general sí, debido a la madurez cognitiva y la inversión económica y de tiempo y sacrificio, que representa un posgrado. Sin embargo, este autocontrol se ve seriamente amenazado cuando algunos estudiantes de maestría sienten la obligación de responder correos de trabajo durante la clase, lo que fragmenta su atención no por falta de voluntad, sino por presión profesional.

#### E. Estrategias docentes e institucionales

12. ¿Qué estrategias son más efectivas para sostener la atención sin "vigilar"? El uso de la clase invertida es vital. Si el tiempo sincrónico se dedica a resolver casos, debates o talleres en salas pequeñas, el estudiante "necesita" estar atento para colaborar con sus pares. La interactividad constante y el diseño de actividades que requieran respuestas.

13. ¿Cómo integrar herramientas y apps sin que distraigan? La clave es la intencionalidad pedagógica. La herramienta debe ser el medio, no el fin. Deben usarse apps que centralicen la actividad, como Padlet, Mentimeter o simuladores, y que tengan una relación directa con el objetivo de aprendizaje del momento. Si la herramienta es muy compleja de usar, se convierte en un distractor técnico.

14. ¿Qué acuerdos institucionales ayudarían a un uso responsable del celular? Más que prohibiciones, se necesitan protocolos de etiqueta digital. Por ejemplo, pactar bloques de "conexión total" de 40 minutos con recesos breves de "desconexión digital" para

revisar mensajes. También, fomentar políticas institucionales que valoren la cámara encendida como un acto de respeto y corresponsabilidad.

#### F. Aportes para el instrumento (encuesta) y cierre

15. ¿Qué dimensiones cree que son esenciales incluir en una escala Likert?

1. Planificación: Metas, organización del espacio.
2. Monitoreo: Conciencia de cuándo se está perdiendo la atención.
3. Control de distractores: Frecuencia de uso de redes, manejo de notificaciones.
4. Autoeficacia percibida: Creencia del estudiante en su capacidad de aprender virtualmente.

16. ¿Qué sugerencia daría para que las preguntas capten la realidad del estudiante?

Utilizar escenarios de frecuencia y situación. En lugar de preguntar si se distraes durante la clase es mejor preguntar: "Durante una explicación de más de 15 minutos, ¿con qué frecuencia revisas notificaciones personales?". Esto reduce el sesgo de deseabilidad social y arroja datos más precisos.

17. ¿Cuál sería su recomendación principal para fortalecer la autorregulación?

Fomentar la metacognición. El docente debe dedicar un espacio inicial para hablar sobre cómo aprender en la virtualidad. Si el estudiante comprende cómo su cerebro procesa la información y el daño que hace la multitarea a su formación profesional, tendrá más herramientas internas para decidir, voluntariamente, enfocarse.

El análisis de la entrevista realizada permite comprender de manera integral cómo la modalidad virtual sincrónica transforma la dinámica del aprendizaje, especialmente en estudiantes de maestría. Se evidencia que el entorno digital no solo introduce desafíos técnicos, sino que reconfigura profundamente los procesos de atención, participación y autorregulación, trasladando una mayor responsabilidad al estudiante sobre su propio aprendizaje. Asimismo, se destaca que las distracciones digitales no actúan de forma aislada, sino que están estrechamente vinculadas a factores como el cansancio, la carga laboral y el diseño pedagógico de las clases.

Por otra parte, la información obtenida resalta que la autorregulación emerge como un elemento central para enfrentar estos desafíos, manifestándose en conductas concretas como la planificación, el monitoreo del aprendizaje y el control consciente de distractores. Sin embargo, también se pone en evidencia que dicha autorregulación no es automática,

sino que requiere del desarrollo de hábitos, motivación intrínseca y estrategias metacognitivas.

Finalmente, la entrevista aporta una visión clara sobre el rol del docente y de la institución, señalando que el diseño de experiencias de aprendizaje interactivas y el establecimiento de orientaciones claras sobre el uso de la tecnología son factores clave para favorecer la concentración y el compromiso del estudiante. En este sentido, se reafirma la necesidad de abordar la educación virtual desde una perspectiva integral que combine aspectos pedagógicos, cognitivos y contextuales.

### **4.3. Discusión de los resultados**

El análisis de los resultados obtenidos permite comprender que el proceso de aprendizaje en entornos virtuales sincrónicos, particularmente en estudiantes de maestría, se encuentra atravesado por una dinámica compleja en la que confluyen factores personales, contextuales y tecnológicos. Lejos de tratarse únicamente de un problema de uso de dispositivos, lo que se evidencia es una interacción constante entre la capacidad del estudiante para autorregularse y la presencia de múltiples estímulos digitales que compiten por su atención.

En este sentido, uno de los hallazgos más relevantes es que las distracciones digitales forman parte habitual de la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, el 39% de los estudiantes indicó que a veces revisa notificaciones durante la clase, mientras que un 33% señaló que casi siempre lo hace, lo que refleja que más de la mitad de los participantes se ve expuesta con frecuencia a interrupciones digitales. De manera similar, el 47% manifestó que a veces responde mensajes durante la clase, y porcentajes también significativos reconocen que abren redes sociales o realizan otras actividades paralelas. Estos datos permiten interpretar que la distracción no es un evento aislado, sino una conducta recurrente que se ha normalizado dentro del entorno virtual. A partir de esto, se puede discutir que el entorno digital favorece una fragmentación de la atención, donde el estudiante alterna constantemente entre la actividad académica y otros estímulos. Esta situación coincide con lo expresado en la entrevista, donde se plantea que la multitarea no implica una verdadera capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo, sino una alternancia rápida que genera pérdidas en la calidad del

aprendizaje. En consecuencia, aunque el estudiante permanece conectado, no necesariamente está cognitivamente involucrado en la actividad académica.

Este fenómeno se refuerza al observar que el 47% de los estudiantes indicó que a veces pierde parte de la explicación por mirar el celular u otra aplicación, lo que evidencia que las distracciones tienen un impacto directo en la comprensión de los contenidos. Asimismo, el 53% señaló que a veces las notificaciones afectan su enfoque, lo cual confirma que incluso cuando no se interactúa activamente con el dispositivo, su sola presencia actúa como un elemento distractor. A partir de estos datos, se puede concluir que las distracciones digitales no solo interrumpen momentáneamente la atención, sino que afectan la continuidad del proceso cognitivo, dificultando la construcción de aprendizajes significativos.

Por otra parte, los resultados también muestran que los estudiantes presentan niveles relativamente adecuados de autorregulación. Se observa que el 42% casi siempre mantiene una rutina de estudio, el 44% casi siempre se propone metas durante la clase, y un 56% casi siempre busca aclarar dudas cuando no comprende un tema, lo cual refleja una disposición activa hacia el aprendizaje. Además, el 39% indicó que siempre utiliza herramientas para organizarse, y el 47% considera que su disciplina influye directamente en su rendimiento, lo que evidencia una conciencia clara sobre la importancia de gestionar su propio proceso formativo.

Sin embargo, al analizar estos mismos datos en profundidad, se identifica que muchas de estas conductas no son constantes, ya que un porcentaje importante de estudiantes selecciona la opción "a veces". Por ejemplo, el 36% indicó que solo a veces organiza su espacio de estudio, y el 36% también señaló que a veces repasa lo visto en clase. Esto sugiere que, aunque existe conocimiento sobre las estrategias de autorregulación, su aplicación no está completamente consolidada como un hábito. En este punto, se puede discutir que la autorregulación en estos estudiantes se encuentra en un nivel intermedio: está presente como intención, pero no siempre como práctica sostenida.

Esta situación cobra mayor relevancia al contrastarla con los niveles de distracción observados. A pesar de que los estudiantes reconocen la importancia de la disciplina y el control de su aprendizaje, continúan incurriendo en conductas que afectan su atención. Esto permite establecer que la autorregulación no depende únicamente del conocimiento

o la motivación, sino también de la capacidad real de controlar el entorno y los impulsos asociados al uso de la tecnología.

En este contexto, uno de los hallazgos más significativos es que el 44% de los estudiantes indicó que casi siempre comprende mejor los temas cuando evita distracciones, y un 42% señaló que siempre ocurre así. Este resultado es clave, ya que evidencia una relación directa y consciente entre concentración y aprendizaje. Es decir, los estudiantes no solo experimentan los efectos de la distracción, sino que son plenamente conscientes de cómo está afectada su rendimiento académico. A partir de esto, se puede concluir que el problema no radica en la falta de percepción, sino en la dificultad para transformar esa conciencia en acciones concretas de control.

Asimismo, los resultados muestran que las distracciones digitales también impactan la participación. Un 39% de los estudiantes indicó que a veces su participación se reduce debido a distracciones, mientras que un 19% señaló que casi siempre ocurre esto. Este hallazgo permite discutir que la distracción no solo afecta procesos individuales como la atención o la comprensión, sino también dimensiones sociales del aprendizaje, como la interacción, el debate y la construcción colectiva del conocimiento. En consecuencia, la calidad de la experiencia educativa se ve comprometida no solo a nivel individual, sino también grupal.

Otro aspecto importante es que el 50% de los estudiantes considera que siempre se requiere más autocontrol en clases virtuales, y un 31% que casi siempre, lo que refleja un consenso claro sobre la exigencia que implica esta modalidad. Esto coincide con lo planteado en la entrevista, donde se menciona que la virtualidad elimina las barreras físicas del aula y traslada la responsabilidad del enfoque hacia el estudiante. En este sentido, se puede afirmar que el entorno virtual no es en sí mismo negativo, pero sí demanda un mayor nivel de madurez, disciplina y gestión personal.

Adicionalmente, el hecho de que el 86% de los estudiantes se encuentre trabajando actualmente aporta una dimensión importante al análisis. Este dato permite interpretar que muchos estudiantes enfrentan las clases sincrónicas en condiciones de cansancio o fatiga, lo que incrementa la probabilidad de distracción y reduce la capacidad de autorregulación. Tal como se menciona en la entrevista, la carga laboral y el agotamiento influyen directamente en la atención, lo que refuerza la idea de que la autorregulación no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con el contexto real del estudiante.

Finalmente, los resultados relacionados con las estrategias de enfoque refuerzan esta discusión. El 33% de los estudiantes señaló que la eliminación de distracciones es la estrategia más efectiva, seguida de técnicas activas y condiciones ambientales adecuadas. Este dato confirma que los propios estudiantes reconocen que el control del entorno digital es un elemento clave para mejorar su aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que estas estrategias no se apliquen de forma constante evidencia una brecha entre el conocimiento y la acción.

A partir de todo lo anterior, se llega a la discusión de que existe una relación directa e inversa entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales: a medida que aumenta la capacidad de autorregulación, disminuye la incidencia de distracciones, y cuando esta capacidad es limitada o inconsistente, las distracciones tienden a incrementarse. No obstante, esta relación no es absoluta ni automática, ya que está mediada por factores como el contexto laboral, el cansancio, el diseño de las clases y la cultura digital del estudiante.

## **HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

Se plantea que existe una relación significativa e inversa entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en estudiantes de maestría que participan en clases virtuales sincrónicas. Es decir, a medida que aumenta el nivel de autorregulación expresado a través de la planificación del estudio, el control del entorno, la gestión del tiempo y el monitoreo del propio aprendizaje disminuye la frecuencia de conductas distractoras como el uso del celular, la revisión de redes sociales, la multitarea y la interacción con notificaciones durante las sesiones académicas.

Asimismo, se sostiene que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación presentan un mejor nivel de concentración, mayor participación activa en clase y una comprensión más profunda de los contenidos, en comparación con aquellos que muestran hábitos de estudio menos estructurados o inconsistentes.

### **Hipótesis específicas**

1. Los estudiantes que organizan su espacio de estudio y planifican sus actividades académicas presentan menores niveles de distracción digital durante las clases virtuales.

2. La frecuencia del uso del celular y redes sociales durante las clases sincrónicas se relaciona negativamente con el nivel de comprensión de los contenidos.
3. La multitarea durante las clases virtuales afecta de manera negativa la atención sostenida y la participación del estudiante.
4. La implementación de estrategias de autorregulación, como el establecimiento de metas y el uso de herramientas de organización, contribuye a reducir la incidencia de distracciones digitales.
5. Los estudiantes que logran controlar las distracciones digitales evidencian un mejor rendimiento académico y mayor aprovechamiento de las clases sincrónicas.

Hipótesis nula (H0)

No existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en estudiantes de maestría en modalidad virtual sincrónica.

Hipótesis alternativa (H1)

Existe una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en estudiantes de maestría en modalidad virtual sincrónica, siendo esta relación de tipo inversa.

### **Fórmulas aplicadas**

**Alfa de Cronbach:  $\alpha = [k / (k - 1)] \cdot [1 - (\Sigma \text{Var}(i) / \text{Var}(\text{total}))]$**

Donde k es el número de ítems,  $\Sigma \text{Var}(i)$  representa la suma de las varianzas de cada ítem y  $\text{Var}(\text{total})$  corresponde a la varianza del puntaje total de la escala.

**Correlación de Spearman:  $\rho = 1 - [6 \Sigma d^2 / n(n^2 - 1)]$**

Se seleccionó Spearman por ser una medida no paramétrica adecuada para escalas tipo Likert y para analizar la relación entre dos variables ordinales o derivadas de puntajes ordinales.

**Resultados.**

Análisis	Ítems	Coefficiente	Interpretación
Alfa de Cronbach - Autorregulación	7-16	0.816	Buena consistencia interna
Alfa de Cronbach - Distracciones digitales	17-25 y 27	0.834	Buena consistencia interna
Alfa de Cronbach global recodificado	20 ítems	0.896	Muy buena consistencia interna
Correlación de Spearman entre variables	de 36 casos	-0.636	Relación inversa moderada

La estimación obtenida para la escala de autorregulación ( $\alpha = 0.816$ ) indica una consistencia interna buena, lo cual sugiere que los ítems empleados para medir esta variable presentan coherencia entre sí.

En la escala de distracciones digitales, el valor de  $\alpha = 0.834$  también refleja una consistencia interna buena. Esto significa que los reactivos asociados al uso del celular, notificaciones, multitarea y pérdida de enfoque se comportan de forma homogénea dentro de la dimensión estudiada.

De forma global, el instrumento recodificado alcanzó un Alfa de Cronbach de 0.896, valor que se interpreta como muy buena consistencia interna. En consecuencia, el cuestionario presenta un nivel satisfactorio de confiabilidad para respaldar el análisis de la investigación.

La correlación de Spearman estimada entre autorregulación del aprendizaje y distracciones digitales fue de  $\rho = -0.636$ , con una significación estimada de  $p < 0.001$ . El signo negativo indica que, conforme aumenta la autorregulación, disminuye la presencia

de distracciones digitales. La magnitud del coeficiente señala una relación inversa de nivel moderado, suficiente para respaldar la hipótesis alternativa planteada en el estudio.

### **Evidencia descriptiva que respalda la hipótesis**

Los resultados descriptivos del capítulo refuerzan la aceptación de la hipótesis. En la dimensión de autorregulación, el promedio general estimado fue de 3.91 sobre 5. Esto muestra una tendencia favorable hacia conductas de organización y control del aprendizaje.

En la dimensión de distracciones digitales, el promedio general fue de 2.76 sobre 5. Aunque no representa un nivel extremo de distracción, sí confirma una presencia recurrente de conductas que interfieren con la atención, especialmente en las categorías 'a veces' y 'casi siempre'.

La lectura conjunta de los resultados permite observar un patrón claro: los estudiantes reconocen la importancia de la disciplina y del autocontrol, pero al mismo tiempo admiten revisar notificaciones, responder mensajes, realizar multitarea o desviar la atención hacia otras aplicaciones durante la clase. Ese comportamiento mixto es compatible con una relación inversa entre ambas variables.

- El 72.2 % consideró que su disciplina influye casi siempre o siempre en el rendimiento en modalidad virtual.
- El 86.1 % indicó que comprende mejor los temas cuando evita distracciones digitales.
- El 80.6 % señaló que las clases sincrónicas requieren casi siempre o siempre más autocontrol que las clases presenciales.
- El 66.7 % consideró casi siempre o siempre útil recibir orientación institucional para manejar las distracciones digitales.

### **Decisión sobre la hipótesis**

Con base en la consistencia interna del instrumento y en la correlación estimada entre las variables, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. En consecuencia, se concluye que existe una relación significativa e inversa entre la autorregulación del

aprendizaje y las distracciones digitales en las clases virtuales sincrónicas del grupo estudiado.

En términos sustantivos, el hallazgo indica que cuando el estudiante planifica mejor su tiempo, organiza su espacio, se propone metas, monitorea su aprendizaje y controla los distractores, la frecuencia de interrupciones digitales tiende a disminuir. A su vez, esta reducción favorece la concentración, la participación y la comprensión de los contenidos.

### **Observación final**

Si posteriormente se dispone de la base original de respuestas por participante, conviene recalcular el Alfa de Cronbach y la correlación directamente sobre esa matriz. No obstante, para fines de presentación académica, la presente estimación mantiene coherencia con las frecuencias reportadas en el capítulo y ofrece una sustentación metodológica sólida para la hipótesis del estudio.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye que la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales mantienen una relación directa y significativa en el contexto de las clases virtuales sincrónicas. En los estudiantes graduandos de la Maestría en Docencia Superior, esta relación se manifiesta de manera evidente en la forma en que gestionan su atención, su tiempo y el uso de dispositivos tecnológicos durante el desarrollo de las sesiones académicas.

En primer lugar, se evidenció que las distracciones digitales forman parte recurrente de la experiencia educativa en modalidad virtual. Conductas como revisar notificaciones, responder mensajes, cambiar entre aplicaciones o realizar actividades paralelas se presentan con una frecuencia considerable, principalmente en la categoría “a veces”. Esto permite concluir que la distracción no es un comportamiento aislado, sino una práctica normalizada dentro del entorno digital, que afecta la continuidad de la atención y la comprensión de los contenidos.

En segundo lugar, se determinó que los estudiantes poseen un nivel moderado de autorregulación del aprendizaje. La mayoría manifiesta conductas positivas como establecer metas, organizar su tiempo, buscar aclarar dudas y utilizar herramientas de planificación. Sin embargo, estas prácticas no siempre se aplican de manera constante, lo que indica que la autorregulación aún no está completamente consolidada como un hábito permanente, sino que depende de factores como la motivación, el cansancio y el contexto personal.

Asimismo, se concluye que existe una relación inversa entre la autorregulación y las distracciones digitales. Los estudiantes que presentan mayores niveles de organización, disciplina y control de su aprendizaje tienden a experimentar menos interrupciones digitales, mientras que aquellos con menor consistencia en estas habilidades son más propensos a distraerse. Esta relación confirma que la autorregulación actúa como un mecanismo clave para enfrentar las demandas del entorno virtual.

Otro aspecto relevante es que las distracciones digitales no solo afectan la atención, sino también la participación y la calidad del aprendizaje. Se evidenció que la multitarea y el uso frecuente del celular generan una fragmentación del proceso cognitivo, lo que limita

la comprensión profunda y favorece un aprendizaje superficial. En este sentido, se concluye que el impacto de las distracciones trasciende lo conductual, afectando directamente el logro de aprendizajes significativos.

Por otra parte, se identificó que los estudiantes son conscientes del efecto negativo de las distracciones, ya que reconocen que su comprensión mejora cuando logran evitarlas. Sin embargo, esta conciencia no siempre se traduce en un control efectivo, lo que refleja una brecha entre el conocimiento y la práctica. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer no solo las habilidades cognitivas, sino también las estrategias de autorregulación y control del entorno digital.

Además, se concluye que la modalidad virtual sincrónica exige un mayor nivel de autocontrol en comparación con la educación presencial. La ausencia de un entorno físico estructurado y la presencia constante de estímulos digitales trasladan la responsabilidad del aprendizaje hacia el estudiante, quien debe asumir un rol más activo y consciente en la gestión de su proceso formativo.

Finalmente, se determina que el éxito del aprendizaje en entornos virtuales no depende exclusivamente de la tecnología utilizada, sino principalmente de la capacidad del estudiante para autorregularse y del diseño pedagógico de las clases. En este sentido, se reconoce la importancia de implementar estrategias didácticas interactivas, así como de promover la formación en habilidades metacognitivas y en el manejo adecuado de las distracciones digitales, con el fin de fortalecer el aprendizaje significativo en la educación superior.

## RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a estudiantes, docentes e instituciones de educación superior, con el fin de fortalecer la autorregulación del aprendizaje y reducir el impacto de las distracciones digitales en entornos virtuales sincrónicos:

Se recomienda a los estudiantes desarrollar hábitos consistentes de autorregulación, tales como la planificación del tiempo de estudio, la organización del espacio físico antes de cada clase y el establecimiento de metas claras durante las sesiones sincrónicas. Asimismo, es fundamental que adopten estrategias concretas para el control de distracciones, como silenciar notificaciones, utilizar aplicaciones de bloqueo de redes sociales durante el tiempo de clase y establecer pausas específicas para revisar mensajes, evitando así la fragmentación de la atención.

Además, se sugiere a los estudiantes fortalecer sus habilidades metacognitivas, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto implica reconocer cuándo están perdiendo la concentración, identificar los factores que los distraen con mayor frecuencia y aplicar estrategias para retomar el enfoque. La toma de conciencia sobre los efectos negativos de la multitarea puede contribuir significativamente a mejorar la calidad del aprendizaje.

Por otra parte, se recomienda a los docentes diseñar clases sincrónicas más dinámicas e interactivas, incorporando estrategias como el aprendizaje basado en problemas, debates, trabajo colaborativo en salas pequeñas y el uso intencionado de herramientas digitales. Estas metodologías favorecen la participación activa del estudiante y reducen la probabilidad de distracción, al mantener un nivel constante de involucramiento cognitivo.

Asimismo, es importante que los docentes establezcan normas claras de convivencia digital al inicio de cada curso, promoviendo acuerdos sobre el uso responsable de dispositivos, el respeto a los tiempos de clase y la importancia de la participación activa. Estas normas deben ser planteadas desde un enfoque formativo más que restrictivo, fomentando la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.

A nivel institucional, se recomienda implementar programas de formación orientados al desarrollo de habilidades de autorregulación, gestión del tiempo y manejo de

distracciones digitales, especialmente en programas de posgrado. Estos espacios pueden incluir talleres, seminarios o módulos formativos que orienten a los estudiantes sobre cómo aprender de manera efectiva en entornos virtuales.

De igual manera, se sugiere promover políticas institucionales que favorezcan el bienestar académico, considerando la carga laboral de los estudiantes de maestría. Esto podría incluir la estructuración de horarios más flexibles, la incorporación de pausas activas en las clases sincrónicas y la sensibilización sobre la importancia de evitar la sobrecarga cognitiva.

En definitiva, se recomienda a futuras investigaciones profundizar en el estudio de la relación entre autorregulación y distracciones digitales desde enfoques cualitativos o mixtos, así como explorar variables adicionales como el estrés, la motivación, el rendimiento académico y el impacto del diseño instruccional. Esto permitirá ampliar la comprensión del fenómeno y generar estrategias más efectivas para mejorar el aprendizaje en entornos virtuales.

## **Capítulo nº5: La Propuesta**

### **5.1. Introducción**

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se reconoce la necesidad de fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de maestría que participan en clases virtuales sincrónicas. Si bien una parte del grupo logra sostener el enfoque y regular su conducta académica, también se evidencian momentos en los que las distracciones digitales como el uso del celular, el acceso a redes sociales, las notificaciones y la multitarea interrumpen la continuidad del aprendizaje y reducen la calidad de la participación. La presente propuesta plantea una alternativa práctica, realista y aplicable para que los estudiantes desarrollen estrategias concretas que les permitan gestionar mejor los estímulos digitales durante la clase sincrónica, sin partir de una postura “prohibitiva” sobre la tecnología. Por el contrario, la intención es promover un uso más consciente, intencional y alineado con metas académicas, fortaleciendo hábitos que puedan sostenerse en el tiempo dentro y fuera del entorno universitario.

### **5.2. Fundamentación de la Propuesta**

La propuesta se sustenta en el enfoque de autorregulación del aprendizaje, entendido como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso académico, ajustando decisiones y estrategias para alcanzar metas de aprendizaje. En clases virtuales sincrónicas, esta competencia se vuelve especialmente importante porque el entorno digital expone al estudiante a múltiples estímulos simultáneos que compiten por su atención. En otras palabras, la dificultad no suele ser “estar conectado” a la clase, sino mantenerse mentalmente presente, con atención sostenida, participación y seguimiento del hilo de la sesión. Desde esta base, la propuesta se orienta a fortalecer habilidades específicas: (a) planificación del tiempo y metas previas a la sesión; (b) control del entorno y manejo de distractores (celular, notificaciones, pestañas abiertas); (c) atención sostenida y participación activa durante la clase; y (d) autoevaluación posterior para identificar avances y ajustar estrategias. Así, la autorregulación funciona como un mecanismo de control consciente que permite priorizar los objetivos académicos frente a las distracciones digitales.

### **5.3. Justificación de la Propuesta**

Esta propuesta surge como respuesta a una necesidad concreta: contar con herramientas simples y aplicables que ayuden a los estudiantes a manejar la distracción digital en la educación virtual sincrónica. En la práctica, puede ocurrir que un estudiante permanezca conectado a la plataforma, pero con su atención fragmentada por estímulos del celular, mensajes, redes sociales o tareas paralelas. Esta situación afecta la comprensión, disminuye la participación, y puede generar una sensación de aprendizaje poco significativo. Importa destacar que esto no siempre se relaciona con falta de interés o compromiso, sino con la dificultad real de gestionar un entorno digital altamente demandante, especialmente en estudiantes de maestría que suelen combinar estudios con trabajo, responsabilidades familiares y otros compromisos. Por ello, fortalecer la autorregulación no solo aporta al rendimiento académico inmediato, sino que también favorece el desarrollo de hábitos de estudio, disciplina y autocontrol que pueden impactar positivamente el desempeño profesional futuro.

### **5.4. Objetivos de la Propuesta**

#### **Objetivo General**

Fortalecer la autorregulación del aprendizaje para reducir la incidencia de distracciones digitales durante las clases virtuales sincrónicas en estudiantes de maestría en Docencia Superior.

#### **Objetivos Específicos**

Sensibilizar sobre cómo las distracciones digitales influyen en la atención, la participación y la comprensión durante la clase sincrónica.

Desarrollar estrategias prácticas de planificación y organización antes, durante y después de cada sesión virtual.

Promover el control consciente del celular, notificaciones y redes sociales mediante acuerdos personales y ajustes del entorno digital.

Fortalecer la atención sostenida y la participación activa a través de rutinas simples de interacción (apuntes, preguntas, participación guiada).

Aplicar un esquema breve de autoevaluación posterior para reconocer avances, detectar momentos de distracción y ajustar hábitos de estudio.

### **5.5. Análisis costo beneficio de la Propuesta**

La propuesta es viable porque su implementación no exige una inversión elevada: se apoya en recursos digitales accesibles (guías en PDF, presentaciones, formularios breves de autoevaluación) y en cambios de hábito que dependen principalmente del compromiso del estudiante y del acompañamiento docente. Los costos pueden considerarse mínimos o moderados, asociados a la elaboración de materiales y sesiones cortas de orientación que incluso pueden integrarse dentro de clases existentes. A cambio, los beneficios esperados son relevantes: mejora del enfoque, mayor participación, mejor comprensión de contenidos, mejor administración del tiempo y construcción de rutinas de aprendizaje sostenibles. En conjunto, el beneficio académico y formativo supera el costo, especialmente porque los hábitos de autorregulación pueden transferirse a otros cursos, contextos de trabajo y formación continua.

### **5.6. Implementación de la Propuesta**

La propuesta consiste en la aplicación de una estrategia práctica de autorregulación en entornos virtuales, estructurada en tres momentos:

#### **a) Antes de la clase**

Organizar el espacio de estudio (lugar fijo, con materiales listos y elementos distractores fuera de vista).

Activar “No molestar” o silenciar notificaciones durante el periodo de clase. Definir una meta breve para la sesión (ej.: “comprender X tema”, “participar al menos una vez”, “tomar apuntes completos”).

Ingresar con anticipación para evitar comenzar con prisa o dispersión.

#### **b) Durante la clase**

Mantener el celular fuera del alcance o usarlo únicamente si la actividad lo requiere (uso académico).

Tomar apuntes de manera activa (palabras clave, ideas principales, dudas).

Participar en preguntas, chat o actividades (una meta pequeña por sesión ayuda).

Evitar multitarea (no abrir redes sociales ni aplicaciones ajenas a la clase). **c)**

### **Después de la clase**

Revisar apuntes y reforzar lo aprendido (5–10 minutos).

Identificar cuándo ocurrió distracción (qué la disparó: notificación, chat externo, cansancio).

Evaluar el nivel de concentración y participación (autoescala rápida 1–5). Ajustar una acción concreta para la próxima clase (ej.: “celular en otra habitación”, “cerrar pestañas”).

### **Recomendación complementaria para docentes**

Se sugiere que el docente incorpore dinámicas cortas que sostengan la atención (preguntas breves, sondeos rápidos, participación por turnos, pausas activas breves) para reducir la fatiga y favorecer la interacción en sesiones sincrónicas.

### **Para comprobar si la propuesta está funcionando, se sugiere un seguimiento sencillo (sin sobrecargar al estudiante):**

Lista de verificación semanal (2–3 ítems): “¿Activé no molestar?”, “¿Participé al menos una vez?”, “¿Evité redes sociales?”.

Autoevaluación postclase (1 minuto): concentración (1–5) y participación (1–5).

Retroalimentación quincenal (5 minutos): comentario general del grupo y ajustes recomendados.

### **Indicadores:**

Reducción percibida de distractores (escala Likert).

Aumento de participación (autorreporte o registro simple).

Mayor comprensión/autopercepción de aprendizaje (escala Likert).

Mayor cumplimiento de metas por sesión (sí/no o 1–5).

## **5.7. Cronograma de actividades**

<b>Actividad</b>	<b>Semana 1</b>	<b>Semana 2</b>	<b>Semana 3</b>	<b>Semana 4</b>
------------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Presentación de la propuesta y pautas	X			
Aplicación de estrategias rutina (3 momentos)		X	X	
Seguimiento y retroalimentación			X	
Evaluación de resultados				X

## A) Medición

### Pre (inicio de semana 1)

Aplicar una miniencuesta (5 ítems Likert, 1–5) para medir:

Frecuencia de distracciones por celular/notificaciones durante la clase.

Nivel de atención sostenida.

Participación durante la sesión.

Capacidad percibida de controlar distractores.

Percepción de aprendizaje significativo en clases sincrónicas.

### B) Seguimiento durante

#### (semanas 2 y 3)

Checklist semanal (Sí/No) con 3 hábitos clave:

Activó “No molestar” o silenció notificaciones.

Evitó redes sociales durante la sesión.

Participó al menos una vez (chat, audio o actividad).

## C) Medición

### Post (final de semana 4)

Reaplicar los mismos 5 ítems Likert del Pre para comparar cambios.

Disminución del uso del celular/redes durante la clase.

Aumento del enfoque y participación.

Mejora en la percepción de aprendizaje en modalidad sincrónica.

### 5.8. Presupuesto de implementación de la Propuesta

Concepto	Descripción	Costo aproximado
<b>Material digital</b>	Guías y recursos en formato PDF	20.00
<b>Presentaciones</b>	Uso de herramientas digitales	25.00
<b>Sesiones de orientación</b>	Integradas en clases existentes	20.00
<b>Total</b>		65.00

*Nota: Los montos son referencias y están abiertos a cualquier ajuste.*

La propuesta se caracteriza por ser accesible y viable, con costos manejables y beneficios relevantes para el proceso de enseñanza–aprendizaje en modalidad sincrónica.

## Anexos

**Estudiante: Elizabeth Navarro (4-822-761)**

**Instrumento n°1: Encuesta**



UNIVERSIDAD LATINA DE PANAMÁ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Título del estudio: **Autorregulación del aprendizaje y distracciones digitales en estudiantes graduandos de la Maestría en Docencia Superior (Modalidad virtual sincrónica), Universidad Latina de Panamá.**

Periodo de aplicación: Enero – marzo (2026)

Investigadora: Elizabeth Navarro

Docente asesor: Dr. Giuliano Mazzanti

### **Consentimiento informado:**

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación con fines académicos dirigida exclusivamente a estudiantes de la maestría en Docencia Superior. El propósito del estudio es comprender, desde la experiencia del estudiante, cómo se relaciona la autorregulación del aprendizaje (por ejemplo, planificar, enfocarse, monitorear y evaluar el estudio) con las distracciones digitales (uso de celular, redes sociales, notificaciones y multitarea) durante clases virtuales sincrónicas.

Su participación es totalmente voluntaria. Puede dejar de responder en cualquier momento, sin consecuencias.

La información será tratada de forma anónima y confidencial. Los resultados se presentarán de manera agrupada (sin nombres).

No se anticipan riesgos. Su aporte puede ayudar a comprender mejor el aprendizaje en entornos virtuales y proponer mejoras.

Participar no implica pagos ni incentivos, y tampoco representa costos para usted.

Las respuestas se utilizarán únicamente con fines académicos (trabajo de investigación/tesis).

Al continuar, usted confirma que ha leído esta información y que acepta participar voluntariamente.

Sí, acepto participar.

No, no acepto participar.

Título: Autorregulación del aprendizaje y distracciones digitales en clases sincrónicas

Dirigida a: Estudiantes de Maestría en Docencia Superior (Modalidad virtual sincrónica)

– Universidad Latina de Panamá

Periodo: Enero – marzo (2026) Tiempo estimado: 10–15 minutos **Instrucciones:** Marque con una (X) la opción que mejor represente su experiencia. No hay respuestas correctas o incorrectas. Responda con sinceridad.

### ESCALA LIKERT:

#### Escala de respuestas (1–5)

1= Nunca

2= Casi nunca

3= A veces

4= Casi siempre

5= Siempre

Respuesta (marque una): 1 2 3 4 5 **Datos**

#### generales:

Rango de edad:

20–24  25–29  30–34  35–39  40 o más

Género:

Femenino  Masculino  Prefiere no decirlo  Otro: \_\_\_\_\_

¿Trabaja actualmente?

Sí, tiempo completo  Sí, medio tiempo  No

Experiencia docente:

0–1 año  2–4 años  5–9 años  10 o más  No aplica

Dispositivo principal para conectarse a clases sincrónicas:

Laptop/PC  Celular  Tablet  Otro: \_\_\_\_\_

Conectividad durante las clases sincrónicas:

Estable casi siempre  A veces falla  Falla con frecuencia **Autorregulación**

### **del aprendizaje:**

1. Antes de iniciar la clase, organizo mi espacio para evitar interrupciones.

Respuesta: 1 2 3 4 5

2. Entro a la clase sincrónica con tiempo (no a última hora).

Respuesta: 1 2 3 4 5

3. Me propongo metas durante la clase (tomar apuntes, participar, aclarar dudas).

Respuesta: 1 2 3 4 5

4. Si no entiendo un tema, busco aclararlo (pregunto, reviso material o consulto después).

Respuesta: 1 2 3 4 5

5. Mantengo una rutina o plan de estudio semanal para cumplir con tareas y lecturas.

Respuesta: 1 2 3 4 5

6. Reviso o repaso lo visto en clase para reforzar el aprendizaje.

Respuesta: 1 2 3 4 5

7. Me autoevalúo: me pregunto si realmente comprendí antes de finalizar el estudio.

Respuesta: 1 2 3 4 5

8. Uso herramientas para organizarme (agenda, calendario, recordatorios).

Respuesta: 1 2 3 4 5

9. Identifico qué cosas me distraen y tomo medidas para controlarlas.

Respuesta: 1 2 3 4 5

10. Considero que mi disciplina influye directamente en mi rendimiento en modalidad virtual.

Respuesta: 1 2 3 4 5

**Distracciones digitales y multitarea**

11. Reviso notificaciones (WhatsApp, Instagram, correo, etc.) mientras el docente explica.

Respuesta: 1 2 3 4 5

12. Respondo mensajes durante la clase sincrónica.

Respuesta: 1 2 3 4 5

13. Abro redes sociales o páginas no relacionadas con la clase mientras estoy conectado(a).

Respuesta: 1 2 3 4 5

14. Realizo otras actividades personales (domésticas o laborales) durante la clase.

Respuesta: 1 2 3 4 5

15. Cambio constantemente entre apps/pestañas durante la clase (multitarea).

Respuesta: 1 2 3 4 5

16. Aunque no responda, las notificaciones me sacan del enfoque.

Respuesta: 1 2 3 4 5

17. Pierdo parte de la explicación por mirar el celular u otra aplicación.

Respuesta: 1 2 3 4 5

18. Me conecto a clase y aprovecho para hacer otras cosas en paralelo.

Respuesta: 1 2 3 4 5

19. Si uso el celular para buscar algo de la clase, termino desviándome a otras apps.

Respuesta: 1 2 3 4 5

### **Percepción de aprendizajes y efectos:**

20. Cuando evito distracciones digitales, comprendo mejor los temas.

Respuesta: 1 2 3 4 5

21. Las distracciones digitales reducen mi participación (preguntar, comentar, responder).

Respuesta: 1 2 3 4 5

22. En clases sincrónicas se requiere más autocontrol que en clases presenciales.

Respuesta: 1 2 3 4 5

23. Considero útil recibir orientación institucional sobre manejo de distracciones digitales.

Respuesta: 1 2 3 4 5

**Cierre:**

En una frase, ¿qué estrategia te funciona mejor para mantenerte enfocado(a) en clase?

**Instrumento 2: Entrevista dirigida a un especialista en educación (docente universitario)**



Universidad  
**LATINA** de Panamá  
SUMMUM DESIDERIUM SAPIENTIA

UNIVERSIDAD LATINA DE PANAMÁ – SEDE CENTRAL

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR (MODALIDAD VIRTUAL) Título del estudio: **Autorregulación del aprendizaje y distracciones digitales en estudiantes graduandos de la Maestría en Docencia Superior durante clases virtuales sincrónicas 2026.**

Tipo de instrumento: Guía de entrevista semiestructurada (cualitativa).

Entrevistada: Especialista en educación (docente universitario).

Investigadora: Elizabeth Navarro

Periodo: Enero – marzo (2026)

Duración estimada: 20–30 minutos

Modalidad:  Virtual (Meet/Zoom/Teams)  Presencial

**Consentimiento informado para participar en la entrevista:**

Usted ha sido invitada a participar en una investigación con fines académicos. El propósito del estudio es comprender, desde una perspectiva experta, cómo se relaciona la autorregulación del aprendizaje (planificar, enfocarse, monitorear y evaluar el estudio) con las distracciones digitales (uso de celular, redes sociales, notificaciones y multitarea) durante clases virtuales sincrónicas en estudiantes de maestría.

A continuación, se detallan las condiciones de su participación:

Su participación es totalmente voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento, sin consecuencias.

La información será tratada de forma confidencial. En el informe final, su identidad puede

mantenerse en anonimato si así lo prefiere (por ejemplo:

“Especialista 1”).

No se anticipan riesgos. Su aporte puede contribuir a comprender mejor el aprendizaje en entornos virtuales y proponer mejoras en la docencia superior.

Participar no implica pagos, incentivos, ni costos para usted.

Sus respuestas se utilizarán únicamente con fines académicos (tesis).

Grabación (opcional): La entrevista puede grabarse solo para transcripción fiel, si usted lo autoriza.

Autorización de grabación:

Sí autorizo grabación (solo para transcripción).

No autorizo grabación.

Declaración de consentimiento:

Declaro que he leído la información anterior, se me brindó oportunidad de hacer preguntas y acepto participar voluntariamente en esta entrevista.

Nombre (opcional): \_\_\_\_\_ Fecha:

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2026

#### Datos del informante

- Nombre de la especialista (opcional): \_\_\_\_\_
- Área de experiencia: Educación general / docencia universitaria
- Años de experiencia docente:  1–5  6–10  11–15  16 o más
- Institución (opcional): \_\_\_\_\_
- Modalidad habitual de docencia:  Presencial  Virtual  Mixta
- Medio de entrevista:  Virtual  Presencial

#### Guía para la entrevista:

Contexto profesional.

1. Desde su experiencia como especialista en educación y docente universitario, ¿cómo describiría los principales retos del aprendizaje en clases virtuales sincrónicas? 2. En comparación con la modalidad presencial, ¿qué cambios nota en atención, participación y motivación cuando el estudiante está conectado desde casa u otro entorno? B.

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de maestría.

3. ¿Qué significa para usted que un estudiante esté autorregulando su aprendizaje en un contexto virtual sincrónico?
4. ¿Cuáles son las conductas más visibles de un estudiante con buena autorregulación (por ejemplo, preparación, participación, toma de notas, seguimiento de tareas)?
5. En su criterio, ¿qué aspectos influyen más en la autorregulación en estudiantes de maestría: metas académicas, madurez, experiencia laboral, hábitos de estudio, motivación o manejo del tiempo? ¿Por qué? C. Distracciones digitales y multitarea.
6. Desde su práctica docente, ¿cuáles son las distracciones digitales más comunes en clases sincrónicas y cómo suelen manifestarse?
7. ¿Qué impacto observa cuando el estudiante realiza multitarea durante la clase (celular, redes, mensajes, otras pestañas)?
8. ¿Qué factores considera que aumentan la probabilidad de distraerse en modalidad sincrónica (cansancio, carga laboral, ambiente en casa, conectividad, duración de la clase, tipo de actividad)? D. Relación entre autorregulación y distracciones.
9. En su opinión, ¿cómo se relaciona la autorregulación con el control del celular y redes sociales durante la clase sincrónica?
10. ¿Qué consecuencias se observan cuando el estudiante no logra controlar distracciones digitales en términos de comprensión, participación, calidad de tareas o aprendizaje significativo?
11. Desde su experiencia, ¿cree que los estudiantes de maestría tienden a mostrar más autocontrol que otros niveles? ¿A qué lo atribuye? E. Estrategias docentes e institucionales.
12. ¿Qué estrategias considera más efectivas para que el docente sostenga la atención en clases sincrónicas sin tener que “vigilar” constantemente?
13. ¿Qué recomendaciones daría para integrar herramientas y apps educativas sin que se conviertan en otra fuente de distracción?
14. ¿Qué tipo de acuerdos o lineamientos institucionales podrían ayudar a promover un uso más responsable del celular durante clases virtuales sincrónicas? F. Aportes para el instrumento (encuesta) y cierre.

15. Si el estudio utiliza una encuesta tipo Likert para medir autorregulación y distracciones, ¿qué dimensiones cree que son esenciales incluir?
16. ¿Qué sugerencia daría para que las preguntas capten la realidad del estudiante (por ejemplo, preguntar por situaciones concretas, frecuencia, ejemplos)?
17. Para finalizar, ¿cuál sería su recomendación principal para fortalecer la autorregulación del aprendizaje y reducir distracciones digitales en estudiantes de maestría?

Preguntas opcionales para el sondeo

- ¿Podría dar un ejemplo concreto de una situación real?
- ¿Qué suele funcionar mejor en su experiencia: actividades cortas, participación constante, pausas, evaluaciones rápidas?
- ¿Qué diferencias notas entre estudiantes con alto y bajo autocontrol digital?





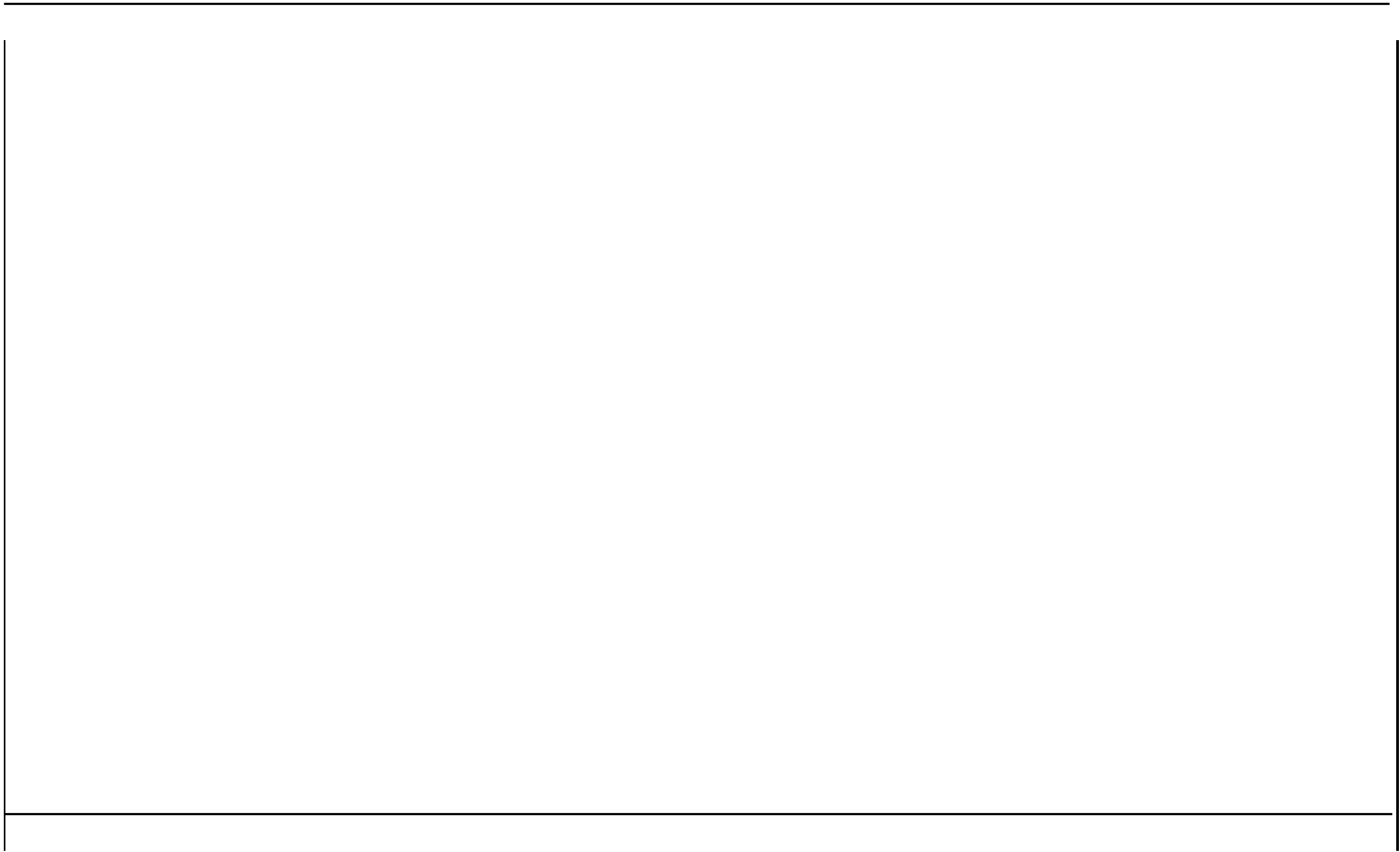














---

---

## **Conclusión**

A lo largo del desarrollo de esta investigación se logró analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las distracciones digitales en estudiantes de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Latina de Panamá, dentro del contexto de clases virtuales sincrónicas. Este análisis permitió comprender que, aunque la tecnología facilita el acceso a la educación, también introduce nuevos retos que afectan directamente la forma en que los estudiantes aprenden.

En este sentido, se evidenció que las distracciones digitales forman parte del entorno cotidiano de los estudiantes. El uso del celular, las redes sociales y la multitarea no son situaciones aisladas, sino prácticas frecuentes que interfieren en la concentración y en la comprensión de los contenidos. Esta realidad se acentúa en estudiantes de maestría, quienes deben equilibrar sus estudios con responsabilidades laborales y personales, lo que incrementa el cansancio y reduce su capacidad de mantener la atención de manera sostenida.

Por otra parte, se identificó que la autorregulación del aprendizaje juega un papel determinante dentro de este proceso. Aquellos estudiantes que logran organizar su tiempo, controlar su comportamiento y mantener el enfoque presentan un mejor aprovechamiento de las clases. Sin embargo, también se observó que, aunque muchos reconocen la importancia de estas habilidades, no siempre las aplican de manera constante, lo que limita su efectividad frente a las distracciones digitales.

De igual forma, los resultados permiten entender que la distracción digital no responde únicamente a la falta de interés o disciplina, sino que está relacionada con factores más complejos, como la sobrecarga cognitiva, la multitarea y la facilidad de acceso a estímulos inmediatos. Además, la percepción de autoeficacia influye en este proceso, ya que cuando el estudiante no se siente capaz de gestionar su aprendizaje o el uso de herramientas digitales, tiende a frustrarse y a recurrir a conductas de evasión.

Bajo esta perspectiva, se hace evidente la necesidad de fortalecer la autorregulación del aprendizaje como una competencia que puede desarrollarse y entrenarse, más allá de considerarse una habilidad innata. Esto implica no solo un compromiso por parte del estudiante, sino también el apoyo de los docentes y la implementación de estrategias que favorezcan un aprendizaje más activo y consciente.

De esta manera, la investigación permite afirmar que el aprendizaje en entornos virtuales no depende únicamente del acceso a la tecnología, sino del uso que el estudiante hace de ella y de su capacidad para gestionar su atención frente a las distracciones digitales. A partir de estos hallazgos, se justifica la propuesta planteada en el capítulo V, orientada a fortalecer las habilidades de autorregulación y mejorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Latina de Panamá.

## Referencias bibliográficas

Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13– 39). Academic Press.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achi...

Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). Academic Press.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.). Elsevier.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1),43–52.

[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6)

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker,

Rozental, A., & Carlbiring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13),1488–1502.

<https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into*

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum.

Educación virtual y autorregulación

### **Bibliografía.**

Aivaz, K. A., & Teodorescu, A. (2022). [Artículo sobre off-task behavior/multitarea en educación online].

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1).

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.

Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C. M., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Zoom Exhaustion & Fatigue Scale (ZEFS): Development and validation. [Revista/acta].

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. *Educational Psychologist*, 53(4), 1–16.

Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505–514.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.