UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA

ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con mención en Docencia en Educación Superior

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS AVANZADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Docencia en Educación Superior

ALICIA ROCHA REVILLA

Asesor:
Mag. Hernán Gerardo Flores Valdiviezo
(0000-0002-0542-7690)

Lima - Perú
2022

Dedicatoria

A mis padres quienes siempre me apoyaron en toda mi trayectoria profesional y a todos aquellos estudiantes que se encuentran en la búsqueda de autorregular su aprendizaje.

Agradecimiento

Un agradecimiento muy especial a mi asesor y profesor Hernán Gerardo Flores Valdiviezo, por su apoyo incondicional; como también a todos los docentes de la maestría que contribuyeron a lograr este proceso. Agradezco, de igual forma, a los docentes y a los estudiantes que participaron en el estudio de campo; como también a mis compañeros de clase con quienes me enriquecí tanto en el camino presencial como virtual.

Índice

Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Índice	IV
Resumen	IX
Abstract	X
Introducción	1
Planteamiento del problema de la investigación	1
Formulación del problema	5
Objetivos de la investigación	6
Categorías de la investigación	7
Justificación de la investigación	8
Metodología de la investigación	11
Paradigma	11
Tipo de investigación	12
Diseño de investigación	13
Población, muestra y unidades de análisis	13
Método de investigación.	14
Métodos teóricos, empíricos y estadísticos o matemáticos	15
Métodos teóricos	15
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo	17
Observación de actividades.	17
Entrevista.	17
Encuesta o cuestionario.	18
Métodos estadísticos.	18

Capítulo I

Marco Teórico 19

Antecedentes internacionales 19

Antecedentes nacionales 27

Fundamentos teóricos: Enfoques teóricos de la investigación 36

Fundamentación teórica sobre la categoría apriorística aprendizaje autorregulado 36

Autorregulación del pensamiento. 38

Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 41

Metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 45

Rol de estudiante y del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 51

Fundamentación teórica sobre la categoría apriorística estrategia metodológica 58

Proceso reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 63

Estrategias pre-instruccionales. 64

Estrategias co-instruccionales. 66

Estrategias post-instruccionales. 69

Capítulo II

Diagnostico o trabajo de campo 70

Análisis e interpretación de resultados 70

Resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes. 71

Resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes. 85

Resultados de la observación a clase. 93

Resultados del análisis de los documentos rectores. 102

Procesamiento de la información 107

Relaciones analíticas e interpretativas entre datos y categorías emergentes 107

Conclusiones aproximativas del trabajo de campo 113

Capítulo III

Modelación de la propuesta 116

Propósito de la investigación 116

Justificación 116

Fundamento científico 117

Fundamento socioeducativo. 117

Fundamento pedagógico. 119

Fundamento psicológico. 120

Fundamento Curricular. 122

Diseño de la propuesta 123

Esquema gráfico teórico-funcional. 124

Implementación de la propuesta. 126

Etapas de la implementación de la estrategia metodológica. 128

Planificación / Pre-instruccionales. 129

Ejecución / Co-instruccionales. 130

Autorreflexión / Post-instruccionales. 132

Evaluación. 133

Validación de la propuesta 143

Características de los expertos. 144

Características de la valoración interna y externa. 145

Conclusiones 148

Recomendaciones 150

Referencias 152

ANEXOS

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas 7

Tabla 2. Taller a los docentes 135

Tabla 3. Taller a los estudiantes 138

Tabla 4. Sesión de Aprendizaje 141

Tabla 5. Características de los expertos 144

Tabla 6. Características de la valoración interna y externa 145

Tabla 7. Promedio parcial de la valoración interna 146

Tabla 8. Promedio parcial de la valoración externa 146

Tabla 9. Puntación y promedio de validación interna y externa 147

Tabla 10. Valoración final de la propuesta presentada 147

Índice de figuras

Figura 1: Las dimensiones de la metacognición 49

Figura 2. Aprendizaje Autorregulado 84

Figura 3. Estrategia Metodológica 84

Figura 4. Figuras Emergentes 108

Figura 5. Diseño gráfico de la propuesta 125

Resumen

El trabajo investigativo que se presenta tiene como visión desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima, dada la importancia de crear estudiantes autónomos, reflexivos y comprometidos con su propio aprendizaje. Para lograr este objetivo se planteó una estrategia metodológica como herramienta oportuna para lograr este proceso en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. El estudio es de tipo aplicada-educacional, de diseño no experimental y de enfoque cualitativo. La muestra de trabajo se conformó por tres profesores y 23 estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima a quienes se les aplicó la técnica del muestreo no probabilístico intencional. Las técnicas empleadas fueron: la entrevista a los docentes, la encuesta a los estudiantes y la observación de clase. El trabajo de investigación está fundamentado en la teoría del constructivismo social de Vygotsky (1978), el aprendizaje autorregulado de Zimmerman (1998), la teoría de la motivación según Maslow (1977), el fundamento socioeducativo según Pérez Serrano (2000) y el fundamento curricular de una universidad privada de Lima (2020). La investigación cumple su objetivo al crear una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado, dando respuesta al problema general de la investigación.

Palabras claves: estrategia metodológica, aprendizaje autorregulado, autónomos, reflexivos.

Abstract

The purpose of this investigation is to develop self-regulating skills in students who are at an advanced level of English at a private university in Lima. This research was done given the importance to create autonomous and reflexive students engaged in their own learning. To achieve this objective, a methodology strategy was developed as a convenient tool to attain this process in the learning sessions. This research is applied educational, with a non-experimental design and a qualitative approach. The sample of this study consisted of three teachers and 23 students from an advanced English level at a private university in Lima, to whom the intentional non-probabilistic sample technique was applied. The techniques employed were teacher interviews, student surveys and lesson observations. The research is based on Vygotsky's theory of social constructivism (1978), the self-regulated learning process from Zimmerman (1998), the theory of motivation according to Maslow (1977), the social and educational justification according to Pérez Serrano (2000) and the curriculum justification according to a private university in Lima (2020). Therefore, the investigation achieves its objective by creating a methodology strategy to enhance self-regulating skills, in response to the general research problem.

Keywords: methodological strategy, self-regulated learning process, autonomous, reflexive.

Introducción

Planteamiento del problema de la investigación

A través del tiempo, la educación ha ido cambiando en la misma medida en que el ser humano ha ido evolucionando. Una pregunta interesante por formular sería: ¿La educación se ha transformado a medida que el ser humano ha cambiado o ha ocurrido lo contrario?

El mismo término educación también ha sido manipulado y trastocado con el devenir de los años. Si se remonta a la era de la educación tradicional y se hace una comparación, cuando el educando jugaba un rol pasivo y actuaba como recipiente, esperando obedientemente ser dotado con conocimientos; se puede apreciar un cambio muy profundo respecto a la educación que se da hoy en día. En la actualidad, se quiere que los alumnos sean participativos, autónomos, reflexivos y que aporten tanto a su comunidad educativa como a su propio enriquecimiento personal; dando aportes en el área cognitiva, formativa, volitiva y actitudinal. En ese sentido, el factor que ha contribuido a que este proceso se haya sistematizado aún más es el mundo virtual. Hoy en día, a través del uso adecuado de la tecnología, se han podido lograr varios cambios y hacer del proceso de aprendizaje una autodisciplina. Las tecnologías continúan siendo herramientas muy ricas en su variedad y eclécticas en su gestión o uso, sobre todo en la enseñanza de los idiomas, razón por la cual cuentan con una gran aplicación en la enseñanza del idioma Inglés.

Como es sabido, esta lengua se ha convertido en un lenguaje manejado internacionalmente debido a su uso extensivo para la divulgación científica y al éxito profesional que está estrechamente ligado a su adecuado conocimiento y uso. Por ejemplo, se debe tomar en cuenta que, muy frecuentemente, la única herramienta

utilizable que permite incorporar nuevos conceptos en los campos del conocimiento y la investigación es el idioma Inglés. Sin lugar a duda, Alcaraz (2002) indica que «en la mayor parte de las distintas especialidades, las publicaciones de revistas en lengua inglesa son las de mayor prestigio y difusión internacional» (p. 97).

Asimismo, de acuerdo con Chávez et al. (2017), desde hace varias décadas el idioma Inglés inició un proceso de expansión en su uso, especialmente debido a la globalización, por consiguiente, existe una mayor cantidad de personas que necesita conocer y utilizar adecuadamente este idioma, ya que de ello depende conseguir un empleo o desarrollarse en este.

Es así como, en el Perú las nuevas políticas gubernamentales para el aprendizaje del idioma Inglés muestran una política formativa más comprometida con la enseñanza y con la formación, con objetivos claros y procedimientos innovadores. Habiendo el Estado formado alianzas estratégicas con gobiernos extranjeros, universidades y organizaciones internacionales para cumplir dicho objetivo.

Es preciso recordar que el Gobierno del Perú (2014), a través de la Ley Universitaria N° 30220, establece que todo alumno universitario, para egresar, debe tener conocimiento en una lengua extranjera, razón por la cual las universidades exigen un nivel básico de Inglés al momento de graduarse. De esta manera, se puede inferir que este idioma otorga herramientas al educando para lograr una mayor autonomía e independencia en su proceso de crecimiento y, de esa manera, lograr sus metas profesionales y personales propiamente dichas.

Al respecto, Cañas (2017) indica que cuando se habla de educación superior, también se espera que los alumnos se desenvuelvan con pensamiento crítico, que apliquen estrategias metacognitivas y que asuman un rol más protagónico de su propio aprendizaje (p. 9). Como resultado, los estudiantes podrían direccionar su

aprendizaje, decidir qué competencias desarrollar, podrán reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades a fin de poder autorregular su propio aprendizaje.

En ese sentido, la visión del Banco Mundial (2019) es lograr que los «[…] niños y jóvenes aprendan y adquieran las habilidades que necesitan para ser ciudadanos y trabajadores productivos, satisfechos y participativos». También señala que existe una profunda crisis en el aprendizaje y establece que una de sus principales causas, en la mayoría de los sistemas educativos, es el deficiente conocimiento respecto a los estudiantes que aprenden y los que no.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en concordancia con la Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), plantean una visión respecto a la educación: cada persona asegurando la calidad y pertinencia, así como también el aprendizaje a lo largo de la vida. Respecto a la educación superior, la Unesco (2009) sostiene que esta debe apuntalar a crear ciudadanos bien informados, que posean capacidad crítica y analítica y puedan plantear soluciones a los problemas de la sociedad.

En este aspecto, Delors et al. (1996) sostiene que cuando las comunidades asumen más responsabilidad de su propio desarrollo aprenden a valorar la función de la educación: es necesario el «[…] comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica» (p. 13). Para este propósito se hace hincapié en que la autorregulación del aprendizaje «es un proceso en el cual, el aprendiz de forma individual planea, organiza, se auto instruye, se auto monitorea y se evalúa en las varias etapas de su proceso de aprendizaje» (Van Der Hurk citado por Navarro (2014)).

Por otro lado, tal como menciona Lamas (2008), el constante dinamismo en el aprendizaje ha puesto al estudiante como el actor principal para desarrollar habilidades de aprendizaje autorregulado, ya que cuanto antes desarrolle habilidades de autocontrol, más exitosa y gratificante será su experiencia educativa: desde esa perspectiva, el aprendizaje autorregulado se convierte en un eje primordial de la experiencia educativa (p. 19). Debido a ello, podrá elegir la mejor estrategia para dirigir sus esfuerzos, autorregular su aprendizaje y supervisar su proceso.

Es por ello por lo que Zimmerman define que «el aprendizaje autorregulado como el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido» (Zimmerman, citado por Panadero y Tapia (2014)).

Es todo esto lo que lleva a mencionar al centro de estudio de este trabajo, una universidad privada de Lima. El conjunto de lineamientos, que conforma el modelo educativo de dicha universidad, sintetiza su filosofía académica y guía el proceso educativo del egresado al desarrollo personal y profesional, siguiendo las exigencias y necesidades del país y del mundo. Este modelo, que se rige bajo las funciones intrínsecas de la universidad (docencia e investigación), tiene como base principios pedagógicos sustentados por las acciones y procesos educativos: «aprendizaje por competencias, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje autónomo y autorreflexivo, aprendizaje en diversidad con visión global y aprendizaje hacia la sostenibilidad», de acuerdo con lo establecido en la página web de dicha universidad.

En cualquier nivel educativo, sin importar la modalidad educativa o el grupo etario, el objetivo final de todo estudiante es aprender y, en el caso específico de esta investigación, la idea principal es cómo deberían aprender los educandos dentro del ámbito académico de la universidad.

Por lo tanto, el planteamiento de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado, en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima, tiene suma relevancia ya que permitirá a los estudiantes optimizar su rendimiento académico y desarrollar su propia autonomía.

Formulación del Problema

Para el estudio sobre una adecuada estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima, se hace de conocimiento la formulación.

Problema General

¿Cómo desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?

Preguntas Científicas

¿Cuál es el estado actual del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?

¿Qué criterio se tendrá en cuenta, en la modelación de la propuesta de una estrategia metodológica, para contribuir al desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?

¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez interna y externa, por juicio de expertos, de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Objetivos Específicos o Tareas Científicas

Diagnosticar el estado actual del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Sistematizar los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Determinar los criterios teóricos y prácticos que se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Identificar las potencialidades curriculares de validez interna y externa por juicio de expertos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Categorías de la Investigación

Categorías y Subcategorías Apriorísticas

En el trabajo de investigación se desarrollarán categorías y subcategorías. A continuación, se detallará una descripción de ambas.

Se empieza con el estudio de Cisterna (2005), quien indica que, en la investigación cualitativa, las categorías significan un medio fundamental para desarrollar detalladamente los temas de la investigación que nos permitirán identificar preguntas y objetivos para aplicar en la recolección de información mediante instrumentos y técnicas (p. 63). Para facilitar el desarrollo de la investigación se dividen las categorías, que denotan un tópico en sí mismo, en subcategorías que detallan los micro aspectos del mismo tópico mencionado.

Para el presente trabajo de investigación se detallan las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 1

Categorías y subcategorías apriorísticas.

Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
Aprendizaje Autorregulado Es un proceso en el cual el estudiante autorregula sus pensamientos, motivaciones y comportamientos a través de la metacognición para alcanzar sus objetivos de aprendizaje (Zimmerman, 2001).	Motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje Autorregulación del pensamiento Metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje Rol del estudiante y rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje
Estrategias Metodológicas Las estrategias metodológicas son recursos que el docente usa en forma reflexiva y flexible para desarrollar el logro de aprendizajes. Estas estrategias pueden llevarse a cabo en diferentes momentos de la sesión de	Proceso reflexivo en el proceso enseñanza-aprendizaje Estrategias Pre-instruccionales Estrategias Co-instruccionales Estrategias Post-instruccionales

enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Fuente: Elaboración propia (2021).

Justificación de la Investigación

Justificación Teórica

Las nuevas tendencias educativas de hoy en día señalan la necesidad de crear educandos autónomos. La autorregulación, al mismo tiempo, busca identificar cuáles son los factores que determinan el éxito en los estudiantes. A fines comunes, esta investigación se realiza con el propósito de buscar una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima. Para ello se va a hacer uso de una estrategia metodológica para que sirva de guía, tanto al docente como al estudiante en su proceso de aprendizaje autorregulado. De acuerdo con Medina et al. (2019), el resultado de dicha investigación contribuirá a desarrollar una propuesta que conlleve al aprendizaje autorregulado, a través del cual los educandos optimizarán su rendimiento académico y lograrían definir, estratégicamente, sus objetivos.

Justificación Metodológica

A continuación, Librandi (2002) indica que en la investigación cualitativa luego de entender la importancia del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios se facilitará una estrategia metodológica con el fin de planificar, describir, desarrollar y guiar hacia los objetivos trazados dentro del marco contextual de enseñanza y aprendizaje establecido. Además, se mantendrá una relación entre la universidad, los estudiantes y los profesores a través de técnicas de observaciones,

entrevistas y cuestionarios relacionados al tema de las estrategias metodológicas y el aprendizaje autorregulado (p. 509).

Justificación práctica

Esta investigación se realizó porque se necesita desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima; debido a que se necesita educandos con mayor capacidad de autonomía, criterio y protagonismo, que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, según Núñez et al. (2006) el planteamiento es que la autorregulación es un proceso activo donde los educandos tienen el objetivo de guiar su aprendizaje con la intención de monitorear, moderar y verificar su cognición, motivación y comportamiento con el propósito de alcanzarlo (p. 143).

Justificación social

En la actualidad uno de los objetivos de la educación es crear estudiantes autónomos que puedan tomar mayor consciencia y manejar las riendas de su propio aprendizaje. De lograr este objetivo, ellos podrán desenvolverse de la misma manera en el entorno que los rodea siendo capaces de dar soluciones concretas y prácticas a las problemáticas que existen en la sociedad actual. Con este propósito, Zamora (2015) explica que el aprendizaje autorregulado es una herramienta esencial que se debe dar a todo nivel escolar ya que el desarrollo temprano de estas habilidades asegura un mayor éxito en el campo académico, cuando se detectan, se analizan y se gestionan los errores (p. 125).

En la actualidad la educación no está creando, necesariamente, estudiantes con autonomía, motivación y autocontrol. Por ello, es necesario un cambio de giro en el

cual los docentes manejen nuevas estrategias que puedan impactar en el desarrollo de los estudiantes para que ellos entiendan la importancia de la autorregulación, gestionen su aprendizaje e identifiquen sus errores para aprender de ellos.

En definitiva, esta investigación buscó que, a través de una estrategia metodológica (enseñanza-aprendizaje), se faciliten herramientas para que se pueda desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés de nivel Avanzado con el fin de afinar la calidad educativa.

Metodología de la Investigación

Paradigma

Concretamente, se entiende que para Martínez (2004), desde un contexto de investigación, un paradigma es un conjunto de normas, presupuestos, creencias, y métodos que determinan cómo hacer ciencia, convirtiéndose así para los investigadores en modelos a seguir dentro de un contexto determinado (p. 126). Esta investigación se plantea dentro del marco del paradigma sociocrítico interpretativo. Por ello, para Chacón (2007), el paradigma interpretativo nace de la búsqueda de soluciones más humanas, soluciones que interpretan al mundo y los significados personales, su objetivo es entender los fenómenos sociales en sus propias dimensiones (p. 115).

Desde una perspectiva más amplia, Arnal et al. (2003) explica que el paradigma sociocrítico nace como una solución a la tradición positivista e interpretativa y tiene como objetivo sintetizar las transformaciones sociales y dar solución a ciertos problemas generados por dichas transformaciones y se señala que este paradigma tiene carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos (p. 41).

Al mismo tiempo, Arnal et al. (2003) plantean que es necesario considerar que el paradigma interpretativo, también denominado cualitativo, fenomenológico o etnográfico, toma una perspectiva que se adentra en el mundo personal de los individuos (p. 40). Los investigadores con esta perspectiva se enfocan en la descripción y comprensión de lo particular del sujeto, dejando de lado lo generalizable, y aceptan que la realidad es dinámica. Este paradigma enfatiza la comprensión de la realidad educativa desde los significados de los individuos

involucrados en los marcos educativos y estudia sus características no observables del proceso educativo. Por otro lado, Popkewitz (citado por Alvarado y García (2008) (pág. 190)), indica que algunos de los principios del paradigma sociocrítico son conocer y comprender la realidad como *praxis*, la unificación de teoría y práctica, guiar el conocimiento para la liberación del individuo e incluir al docente a partir de la autorreflexión.

Este paradigma en el ámbito educacional, nuevamente según Alvarado y García (2008), destacan tres características de mayor importancia: la admisión de una visión general y dialéctica de la realidad educativa, la aceptación compartida de una perspectiva democrática del conocimiento y de los procesos respecto a su elaboración, y la aceptación de un enfoque particular de la teoría del conocimiento y sus relaciones con la realidad y práctica (p. 190).

Tipo de Investigación

En relación con este tema, Cerezal y Fiallo (2005) indican que la investigación es un proceso creativo generado por el ser humano cuya finalidad es dar respuesta a determinados problemas y de esa forma aumentar su conocimiento (p. 10). Por otra parte, Vargas (2009) sostiene que la investigación aplicada forma un enlace importante entre ciencia y sociedad y la define como el uso de conocimientos en la práctica, para aplicarlos a favor de los grupos que se involucran en tales procesos y en la sociedad en general (p. 163).

Asimismo, Arnal et al. (1992), indican que el concepto de investigación educativa ha ido cambiando y aceptando nuevas connotaciones y a su vez han surgido nuevos planteamientos y modos de comprender el hecho educativo; establece que la educación se entiende como una acción intencionada, global y contextualizada que se

rige por normas personales y sociales (p. 197). Desde un enfoque interpretativo, la investigación educativa tiene como objetivo entender los fenómenos educativos. Por otro lado, desde un enfoque sociocrítico, la investigación educativa intenta mostrar creencias, valores y conjeturas creando una necesidad de relacionar la teoría y práctica mediante la autorreflexión. La investigación aplicada deja de lado realizar contribuciones al conocimiento teórico y prioriza la mejora de la calidad educativa al resolver problemas prácticos inmediatos.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el enfoque de esta investigación posee un carácter aplicado a lo educacional, a causa de buscar dar respuesta a un problema existente mediante una estrategia metodológica dirigida a desarrollar el aprendizaje autorregulado optimizando el rendimiento de los estudiantes.

Diseño de Investigación

El estudio es no experimental, de acuerdo con Hernández et al. (2014), ya que el fin es observar los fenómenos educativos en su estado natural, sin intervenir, para posteriormente analizarlos (p. 150).

Población, Muestra y Unidades de Análisis

Población

Se debe entender que la población es la agrupación de todos aquellos eventos, casos o participantes que cumplen con un conjunto de consideraciones o especificaciones, de acuerdo con Hernández et al. (2014) (p. 174). De acuerdo con lo anterior, la población de la investigación estará conformada por los estudiantes y docentes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Muestra

Tomando en cuenta lo planteado por Bernal (2010), la muestra es el conglomerado de sucesos que se selecciona de una población, elegidos por algún método de muestreo (p. 161). La muestra estará compuesta por los docentes y estudiantes del primer semestre de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima, realizando una entrevista y entregando un cuestionario a dichos participantes para determinar el estado actual de su aprendizaje autorregulado o estrategias metodológicas.

Unidad de Análisis

Para Bernal (2010), la unidad de análisis está compuesta por los elementos o los procesos que conforman la población y que motivan el estudio a realizarse (p. 116). En este caso, estará formada por tres maestros y veintitrés estudiantes del primer semestre de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Método de Investigación

El estudio desarrollado responde al enfoque cualitativo, definido como la búsqueda del entendimiento de la perspectiva de los participantes respecto a los fenómenos que los abarcan, estudiar sus experiencias, perspectivas y opiniones, dicho de otra forma, de cómo perciben su realidad, de acuerdo con Hernández et al. (2014).

No obstante, para Martínez (2006) la finalidad de la investigación cualitativa es la comprensión, la identificación de la profunda naturaleza de la realidad, su estructura y las relaciones que se han establecido, con el fin de lograr dos objetivos

básicos en cualquier investigación: efectuar una recolección, una categorización y una interpretación de los datos obtenidos (p. 123).

Desde las perspectivas anteriormente mencionadas se puede decir que el investigador inicia un estudio de carácter inductivo e interactuando con los participantes utilizando instrumentos como cuestionarios, guía de entrevista y guía de observación entre otros.

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos o matemáticos

Métodos Teóricos

Un método teórico es una importante herramienta para la búsqueda del conocimiento y conocer la realidad; nos permiten a través de los resultados obtenidos analizar, sistematizar y explicar para llegar posteriormente a conclusiones confiables y responder nuestras preguntas iniciales de investigación. Estos métodos, según Rodríguez y Pérez (2017), pueden servir según la investigación a construir teorías científicas, elaborar nuevas premisas metodológicas o la construcción de hipótesis científicas (p. 182).

Histórico-Lógico. El método histórico-lógico, también de acuerdo con Rodríguez y Pérez (2017), tiene la finalidad de buscar los antecedentes del problema científico de forma lógica y en algunos casos se podría llegar a nuevos conocimientos (p. 185).

En esa línea de análisis, según Cerezal y Fiallo (2005), lo lógico y lo histórico están interconectados con la finalidad de descubrir nuevas leyes esenciales de los fenómenos (p. 54).

Análisis-Síntesis. En particular, para Martínez (2006), este método se refiere a dos procesos de carácter inverso, los mismos que se contrastan y se contraponen: en el análisis se divide el todo en sus elementos y así se puede estudiar cada parte; por otro lado, en la síntesis se vuelven a unir las partes analizadas anteriormente y pueden descubrirse relaciones y características globales entre los elementos de la realidad (p. 142).

Inductivo-Deductivo. Asimismo, para Cerezal y Fiallo (2005), este método consta de dos procedimientos opuestos, la inducción se refiere al paso del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general; la deducción, por el contrario, es el paso del conocimiento general a otro de menor categoría de generalidad. Ambos procesos se complementan dentro del contexto científico y su relación se basa en la lógica objetiva de los hechos y procesos de la realidad (p. 52). Este método se utilizó en la guía de entrevista a los docentes y en los cuestionarios a los estudiantes.

Abstracto a lo concreto. Este método indica que el conocimiento sucede en dos niveles: el conocimiento concreto sensible y el conocimiento abstracto o racional. El conocimiento concreto sensible que mediante las percepciones del hombre refleja el universo que lo rodea; en comparación con el conocimiento abstracto donde el ser humano utiliza su capacidad de análisis, síntesis y a su vez identifica las relaciones internas de los fenómenos. Debido a la insuficiencia de lo abstracto para la ciencia, según Cerezal y Fiallo (2005), se resalta la importancia de la transición de lo abstracto a lo concreto en el pensamiento, determinado como concreto pensado

(p. 56). En el estudio se empleó para la contrastación entre lo observado y los aspectos teóricos que se aplicaron en la investigación.

Modelación. En este método surgen modelos para estudiar la realidad. El modelo encierra una analogía estructural y funcional con el objeto de investigación. Empezando por formular el objetivo y, a partir de este, se realiza una división entre lo fundamental y no fundamental del objeto, esto puede permitir identificar una idea esclarecida de la esencia del objeto y esa abstracción de la realidad conforma el modelo. Cuando se consigue el modelo, según Rodríguez y Pérez (2017), se busca una posible materialización, de tal manera que se convierte en una versión simplificada del objeto inicial y facilite el trabajo del investigador con la finalidad de confrontar el conocimiento elaborado después del proceso de abstracción con la realidad (p. 192). En el estudio se empleó para materializar el modelo propuesto.

Técnicas e Instrumentos para el Trabajo de Campo

Observación de Actividades

En primer lugar, para Hernández et al. (2014), la observación cualitativa no es una simple contemplación sino implica sumergirse en la realidad que se está «observando» y tomar un papel activo y reflexivo al momento de analizar la sociedad. Se debe tomar en la exploración de ambientes, descripción del contexto, comprender procesos, identificar problemas y generar hipótesis. La guía de observación de clase fue utilizada para ver el nivel del aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Entrevista

La entrevista es definida, según Díaz et al. (2013), como una reunión entre dos personas donde se intercambia información a través de preguntas y respuestas logrando una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (p. 163).

En el estudio se realizó una guía de entrevista a los docentes para determinar cuál era su opinión sobre desarrollar una estrategia metodológica sobre el aprendizaje autorregulado.

Encuesta o Cuestionario

Según Hernández et al. (2014), las encuestas o cuestionarios son un conjunto de preguntas (de tipo abiertas o cerradas) relacionadas a una o más variables a medir, es considerado como un diseño utilizado en diversos contextos ya sean entrevistas, correos o grupos. En este trabajo investigativo se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el propósito de saber qué opinan del aprendizaje autorregulado.

Métodos Estadísticos

De acuerdo con Cerezal y Fiallo (2005), es el procesamiento de la información luego de haber aplicado los diferentes instrumentos correspondientes a los métodos teóricos y empíricos, independientemente del paradigma o enfoque que se haya asumido (p. 148).

Análisis de Entrevistas. Se hizo uso del software Atlas.ti; el cual permite un análisis profundo de la guía de entrevista realizada a los docentes. De esta forma, el Atlas.ti permite codificar, categorizar y estructurar redes de relaciones con la finalidad de obtener hallazgos.

Análisis de encuesta. Para obtener resultados inmediatos, de parte de los estudiantes que conforman parte de la muestra, se utilizó el software Google Forms. Con las respuestas obtenidas se realizó un análisis; la información que arrojó es la que indica la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje autorregulado.

Capítulo I

Fundamentación Teórica

A continuación, se muestran investigaciones a nivel internacional y nacional sobre el aprendizaje autorregulado, los cuales ayudan a precisar los enfoques, objetivos y conclusiones que se han realizado con anterioridad.

Antecedentes Internacionales

Se da inicio con los antecedentes internacionales con lo trabajado por De la Fuente et al. (2017), en su artículo publicado en línea por la Universidad de Navarra, plantearon como objetivo establecer las relaciones de asociación e interdependencia con otras variables motivacionales-afectivas relevantes, siendo el objetivo establecer las relaciones de asociación e interdependencia con otras variables motivacionales-afectivas relevantes.

Para la investigación, se contó con una muestra de 121 participantes (82 mujeres y 39 hombres) del2º y 4º año del curso de Psicología de la Universidad de Almería (España), con un rango de edad de 21.06 años. Los instrumentos utilizados fueron *Self-Regulation Questionnaire* (SRQ), en su versión en español, CAR (De la Fuente, 2003), la cual consta de 16 ítems agrupados en cuatro factores que caracterizan la autorregulación personal: Metas (antes), Perseverancia, Toma de decisiones (durante) y Aprender de errores (después). El segundo instrumento fue el cuestionario de Biggs, Kemberm y Leung (2001), *Revised Two-Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F), el cual fue utilizado para identificar las diferentes dimensiones de aprendizaje que caracterizan a los educandos universitarios. La variable del enfoque de aprendizaje estuvo compuesta de cuatro subescalas:

motivación profunda, estrategias profundas, estrategias y enfoque superficiales. La resiliencia fue medida con el inventario CD-RISC (Connor y Davison, 2003).

El resultado indicó una negativa correlación entre la motivación y la estrategia superficial y, por el contrario, evidenció una correlación positiva entre la autorregulación y el enfoque profundo de aprendizaje. Se concluye que la autorregulación personal puede ser considerada como una variable del estudiante universitario, muy importante para entender y predecir comportamientos posteriores durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto si estos comportamientos son motivacionales, estratégicos o afectivos.

La conclusión a la cual se llega es la siguiente: La autorregulación personal puede ser considerada como una variable predictiva del universitario, muy importante para comprender y predecir conductas posteriores durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sean estas conductas motivacionales, estratégicas o afectivas. La evidencia hasta la fecha revela el valor de la autorregulación personal para explicar cómo se maneja el estrés durante el aprendizaje (De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2011) y para predecir el aprendizaje autorregulado (Phan, 2006, 2008) y el desempeño. (De la Fuente et al., 2008). La evidencia acumulada parece presentarnos una macro construcción personal esencial, que tiene una naturaleza meta motivacional y meta afectiva (Bandura, 1997). Este constructo puede ser beneficioso si se tiene en cuenta en el desarrollo de programas universitarios de amplio espectro que busquen optimizar el desarrollo personal de los estudiantes - abordando problemas como la salud, la educación en valores, el afrontamiento del estrés académico y la educación del carácter y que de igual forma buscan optimizar el proceso de aprendizaje, abordando estrategias motivacionales, cognitivas y afectivas.

Por otro lado, Zambrano (2016), en su trabajo publicado *on-line* por la Universidad Católica del Norte (Chile), planteó como objetivo identificar la autoeficacia de los educandos y las prácticas ligadas al proceso del aprendizaje autorregulado por parte de los educandos de un curso de ingeniería de software de la carrera de Ingeniería Civil en Computación e Informática de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile.

El tipo de investigación que se llevó a cabo fue de tipo cualitativo y cuantitativo ya que se aplicaron dos instrumentos, uno para cada caso. En el caso cuantitativo se enfocó a recopilar información acerca de creencias de eficacia de los estudiantes aplicándose la prueba de autoeficacia general. Para el caso cualitativo se realizó un grupo de discusión que permitió recabar información sobre las prácticas de estudio de los estudiantes asociados al proceso de aprendizaje autorregulado (planificar, monitorear, evaluar). La técnica de análisis cualitativa utilizada es el análisis de contenido.

La muestra contaba con 15 educandos (dos mujeres y 13 hombres), siendo la edad promedio de 22 años. Los educandos mostraron retraso en su carrera debido a haber reprobado una o más asignaturas. Como instrumento, se aplicó la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996), conformada por 10 ítems que permite determinar la percepción de una persona al estar frente a diferentes situaciones de estrés. También realizó un *focus group* con un guion apoyándose en la teoría de Zimmerman (2000, 2002), para recolectar información sobre las prácticas de estudio relacionadas al proceso de aprendizaje autorregulado. De los resultados se concluyó que los educandos no organizan, no planifican ni monitorean su proceso de aprendizaje.

De esta manera, el investigador señala que para formar profesionales es necesario que ellos se perfeccionen constantemente y realicen una revisión con regularidad del mercado laboral y de los estándares internacionales de los modelos educativos.

Además, sostiene que es el docente propiamente dicho el responsable de fomentar las habilidades cognitivas en los educandos, así como también las competencias requeridas para la vida profesional. Es primordial que el educando aprenda a aprender para poder desarrollar su autonomía y poder manejarse en el campo académico y laboral y, es en este contexto, que el aprendizaje autorregulado toma presencia.

En general, como resultado se obtuvo que los estudiantes no organizan, ni planifican su proceso de estudio. Tampoco existe una forma explícita ni clara de monitorear su proceso de aprendizaje. Debido a estos resultados se hizo necesario modificar la planificación didáctica del curso ingeniería de software para incluir ocho talleres de promoción del aprendizaje autorregulado. Los talleres de promoción del aprendizaje autorregulado permitieron a los estudiantes instruirse en técnicas de estudio para la autonomía y también permitieron organizar la clase en un formato de aprendizaje activo.

Igualmente, Daura (2015), en su investigación publicada en línea por la Universidad Autónoma de Baja California (México), planteó como objetivo el análisis de la vinculación existente entre la capacidad autorregulatoria y el rendimiento académico de los alumnos quienes, por tres años académicos consecutivos, desarrollaron el Ciclo Clínico de la carrera de Medicina en dos universidades, una estatal y otra privada entre los años 2010 y 2012, a través de una investigación de carácter no experimental, descriptiva y correlacional (seccional).

La población estuvo conformada por alumnos quienes, durante el periodo comprendido entre el 2010 y el 2012, llevaron los cursos correspondientes del cuarto al sexto año de la carrera de Medicina en dos universidades (una estatal y otra privada), lo cual otorga al estudio un carácter longitudinal, el cual se constituye en uno de sus principales aportes.

Considerando que la población era reducida, no se tomó en consideración la selección de una muestra que fuera representativa y es por ello por lo que se decidió tener en consideración al total de estudiantes (193), de los cuales 70 estudiaban en la institución privada y 123 en la pública. Asimismo, se menciona que las variables analizadas fueron observadas tal como se presentaban en su ámbito en un momento determinado.

Se aplicó el instrumento de medida MSLQ (*Motivation Strategies for Learning Questionnaire*) creado por Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991) y se indica que el rendimiento académico es la variable dependiente, y el aprendizaje autorregulado es la variable independiente.

Como resultados, se afirma que el nivel de alto rendimiento académico está relacionado con el aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes y se encuentra relacionado a otros componentes. Uno de ellos se refiere a la gestión que el docente desempeña en el proceso de aprendizaje; el segundo a su habilidad para llevar a cabo una promoción de una educación de carácter integral; y el tercero se refiere a las características de cada institución y los diversos mecanismos para fomentar la autonomía.

De acuerdo con el análisis, los estudiantes de la universidad privada lograron mayores puntajes en distintas variables que componen la sección motivacional del MSLQ. Del otro lado, los alumnos de la universidad estatal lograron el mayor puntaje

en la dimensión metas intrínsecas, lo cual logró ser significativo en la tercera aplicación del instrumento. Del mismo modo, los puntajes logrados en algunas variables de la citada sección se mostraron superiores a aquellos que los estudiantes de ambas universidades lograron en la sección de estrategias de aprendizaje.

Entre aquellas limitaciones que se hallaron para la realización del estudio, se menciona que fue imposible el acceso a las puntuaciones de otras asignaturas con lo cual se hubiera podido ampliar los resultados y, también, el no poder contar con una mayor población de alumnos. Sin embargo, los datos que se recabaron brindan la oportunidad de llevar a cabo nuevos estudios con los cuales realizar comparaciones.

Por su parte, Bernal y Burgos (2015), en su investigación publicada en línea por la Universidad Libre (Bogotá, Colombia), plantearon una investigación cuyo objetivo fue la identificación de cómo logran una autorregulación los alumnos que fueron objeto de este análisis; así como la identificación de cómo el docente o tutor aporta al proceso de adquisición de la lengua y cómo los logros contribuyen para construir una ruta de aprendizaje. El trabajo de investigación fue desarrollado dentro del paradigma de una investigación cualitativa para brindar solución a un determinado problema. La población objeto del estudio estuvo constituida por los alumnos pertenecientes al nivel pre-intermedio de un programa de Licenciatura en una institución universitaria privada de Bogotá.

Las técnicas e instrumentos que se emplearon fueron grabaciones de audio y vídeo y transcripciones de las grabaciones. Asimismo, se llevó a cabo el análisis de los procedimientos a través de los cuales los propios alumnos se encaminaron y si en realidad hubo autorregulación o no ya que el constructo principal de este trabajo de investigación es analizar los procesos autorregulatorios en ese mismo nivel, mediante la inculcación de estrategias del tipo “aprender a aprender”.

Es por ello por lo que los resultados indican una insuficiencia en los procesos de autorregulación en algunos estudiantes y debido a esto se implementó una ficha de Aprender a Aprender para ayudar a autorregular el aprendizaje del idioma Inglés. Señalan que la investigación fue provechosa al haber brindado aportes fundamentales como la tutoría dialogizada o la ficha anteriormente mencionada, a su vez indican que «cuando un estudiante aprende a autorregular su aprendizaje y comportamiento, puede llegar a aumentar su nivel de Inglés como lengua extranjera, y así mismo en otras áreas del conocimiento».

Entre las conclusiones a las cuales se llegó, se mencionan las siguientes: Se investigó si existen aspectos académicos y comportamentales como la auto reacción, la autocrítica y la auto observación para constatar que los estudiantes aplican estos conceptos. El análisis de los datos permitió determinar, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, la carencia de procesos autónomos y autorregulatorios en algunos alumnos, puesto que no tienen hábitos de autorreflexión, auto introspección y de toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De igual manera, Magno (2009) indica en su investigación publicada en línea por la Universidad De La Salle (Manila, Filipinas), cuyo objetivo era verificar que cuando los alumnos tienen la tarea de escribir una composición en un segundo idioma (como el inglés para los filipinos), utilizan enfoques específicos de aprendizaje y, finalmente, se someten a procesos de autorregulación. En el estudio se utilizó un diseño explicativo transversal. El estudio tiene como objetivo probar la teoría que muestra la dirección del enfoque del aprendizaje de la autorregulación, ya que opera en un contexto específico de dominio de redacción de composición en inglés. El

diseño también fue transversal porque los cuestionarios se administraron a los participantes en un solo momento.

La muestra para el estudio fue de 294 estudiantes quienes realizaban una composición escrita en el idioma inglés, tomaron conceptos de autorregulación y se usó como referencia a Zimmerman y Kitsantas Los instrumentos utilizados fueron la Escala Académica de Aprendizaje Autorregulado, en inglés *Academic Self-regulated Learning Scale* (A-SRL-S) y *Revised Learning Process Questionnaire Two Factorial* (R-LPQ-2F) los cuales fueron entregados a los estudiantes a quienes se les preguntó si anteriormente habían compuesto ensayos o textos escritos, luego se procedió con brindar las instrucciones. Los resultados muestran que los alumnos manejan dos enfoques: enfoque profundo (motivación intrínseca, capacidad de aprendizaje y autorregulación) y el enfoque superficial (memorizar los textos que no requieren comprensión y no pueden ser alterados).

En términos generales, podríamos concluir que la autorregulación del aprendizaje conlleva a la mejora y optimización del rendimiento académico de los estudiantes, desarrollando en ellos mejores habilidades y herramientas para lograr su autonomía.

Las conclusiones, a las cuales llega el investigador, son las siguientes: los presentes hallazgos aclaran aún más patrones más específicos para el enfoque profundo y superficial, especialmente cuando se contextualizan en una actividad de redacción de composiciones en inglés. Debe quedar claro que existe similitud en la función y utilidad de los enfoques, tanto profundos como superficiales en la escritura, pero sus consecuencias no lo son. Los hallazgos previos sobre los efectos divergentes del enfoque profundo y superficial son limitados en la caracterización de los conceptos, pero el presente estudio pudo demostrar que su funcionalidad y utilidad es

distinta en cuanto a sus consecuencias. Este nuevo patrón es posible cuando una tarea implica escribir en función de un segundo idioma, especialmente entre los estudiantes asiáticos. Tener condiciones tales como tareas y lenguaje que hacen que los enfoques de aprendizaje y la autorregulación específicos de dominio muestren mejores patrones. Mantener condiciones como la tarea y el lenguaje, hace que los enfoques de aprendizaje y la autorregulación específicos del dominio muestren mejores patrones de precisión.

Antecedentes Nacionales

Para dar inicio con los antecedentes nacionales, tocamos la investigación que realizó Campos (2018) para optar el grado de Maestría en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola, cuyo objetivo fue determinar estrategias metodológicas para el desarrollo del aprendizaje en estudiantes de Inglés Básico II, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE). El tipo de investigación, cuantitativa y cualitativa, fue aplicado a una muestra intencional y no probabilística que estuvo conformada por cinco profesores y 30 estudiantes; para el diagnóstico se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases a los educadores, mientras que a los educandos se les aplicó un examen pedagógico y un cuestionario que permitió conocer la realidad del aprendizaje desarrollador.

Así, el resultado fue una propuesta metodológica modelada que por sus argumentos teóricos y prácticos permitieron su aplicación práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyendo a transformar las formas de pensar, sentir y hacer de los estudiantes.

Entre las conclusiones a las cuales se llegó, luego de la realización de esta investigación, se mencionan: teniendo en cuenta el proceso de la investigación, se

trabajó la metodología que abrió paso al desarrollo del aprendizaje en la asignatura Inglés Básico II que, en conjunto con las justificaciones de los métodos problemáticos y las estrategias metodológicas que permiten entender la dualidad emoción-cognición del cerebro, señalando que es necesario que el maestro le dé una nueva forma a sus métodos para mejorar la formación integral del alumnado a partir de la aplicación de los métodos heurísticos, investigativos, creativos y dialógicos que profundicen en las maneras de pensar, sentir, ser y hacer de forma independiente.

Se tomaron en cuenta distintos criterios teóricos, prácticos y metodológicos sistematizados para llevar a cabo la modelación de la propuesta mientras se realizaba el proceso investigativo, añadido a esto el criterio de expertos. Cabe tener en cuentas que la modelación de la propuesta tiene coherencia al continuar pasos y secuencias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el cual el profesor combina procedimientos y métodos para convertir los pensamientos, sentimientos y el hacer de los alumnos, con lo que se logra la tercera tarea científica.

Es así que los especialistas consideraron positiva la propuesta metodológica modelada y destacan que los resultados de la investigación, teóricos y prácticos con los que se puede conseguir su aplicación durante la enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la competencia profesional y didáctica del profesor para llamar a la motivación, despertar el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes para conseguir un aprendizaje desarrollador en Inglés Básico II en los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle; consiguiéndose así resolver la cuarta tarea científica.

Por otro lado, Garay (2018) en su trabajo de investigación para obtener el grado de Maestría en Docencia Universitaria, por la Universidad César Vallejo, cuyo objetivo fue investigar la relación existente entre los hábitos de estudio y el

aprendizaje autorregulado en alumnos del V ciclo de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La investigación fue de tipo cuantitativa, de diseño no experimental transversal. Tuvieron participación en el trabajo de investigación 150 alumnos universitarios a quienes se les aplicó dos inventarios: el de aprendizaje autorregulado (SRL), estructurado por Lindner, Harris y Gordon (1996) y el inventario de Hábitos de Estudio CASM diseñado por Luis Alberto Vicuña Peri, actualizado en 2015. El resultado obtenido fue que existe una relación significativa (p<0,05, 0,005) entre los hábitos de estudio y la variable aprendizaje autorregulado, lo que permite concluir que existe un mayor nivel de hábito de estudio si hay un mayor aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Las conclusiones, a las cuales llega la investigación¸ entre los alumnos del V Ciclo de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el año académico 2018 –I, son los siguientes:

Existe relación significativa baja, con un p=0,005, que es < 0,05 y un coeficiente rho Spearman = 0,229**, entre el Aprendizaje autorregulado y los hábitos de estudio.

Existe relación significativa baja, con un p=0,000 que es < 0,05 y un coeficiente rho Spearman = 0,312**, entre el aprendizaje autorregulado y la forma de estudio en estudiantes.

No existe relación significativa, con un p=0,790 que es > 0,05 y un coeficiente rho Spearman = -0,022, entre el aprendizaje autorregulado y la resolución de tareas.

En cuanto a Rebaza (2016), su trabajo de investigación para obtener el grado de Maestría en Docencia Universitaria, por la Universidad Privada Antenor Orrego, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el uso de las estrategias

metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011. El tipo de investigación corresponde a una investigación aplicada, de nivel descriptivo y correlacional.

La muestra estuvo constituida por 110 alumnos del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica, cursando el semestre académico 2011-II y se decidió tomar una muestra censal considerando el pequeño tamaño poblacional. La muestra se caracterizó por estar formada por alumnos de entre 17 y22 años, que el 58% eran mujeres y 42% hombres y que 20% de los participantes trabajaba y estudiaba y el 80% solo estudiaba.

Se aplicó el inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner Harris y Gordon V4.01. Este trabajo se sustentó en los postulados de la teoría de Zimmerman y los resultados mostraron una alta correlación entre el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado (r=0.767); el desarrollo de la autoestima y las estrategias metacognitivas también evidenciaron una correlación relevante (r =0.726). Finalmente, las variables aprendizaje autorregulado y la autoestima también fueron altas (r= 0.934), por tanto, existió una relación valiosa y eficaz en el uso del aprendizaje autorregulado, de autoestima y de estrategias metacognitivas. Entre las conclusiones a las que se llegó en este trabajo de investigación, se mencionan a continuación: el grado de uso de estrategias metacognitivas entre los alumnos de la institución elegida es: 51% en el nivel medio, con un 29% más sesgado al nivel bajo y, en el nivel alto, un 20% lo cual confirma la primera hipótesis específica.

Con referencia a la correlación existente entre las variables del estudio realizado, quedó establecido que la utilización de estrategias metacognitivas relacionada, de manera directa, con la autoestima de los alumnos que fueron

evaluados, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,726 lo cual muestra una alta vinculación entre las variables señaladas; con ello se explica que las puntuaciones altas de autoestima tengan vinculación con las altas puntuaciones en el uso de estrategias metacognitivas y, de manera análoga, las puntuaciones bajas en la autoestima se encuentren relacionadas con las puntuaciones bajas para la utilización de estrategias metacognitivas.

Asimismo, con referencia a la correlación existente entre las variables aprendizaje autorregulado y uso de estrategias metacognitivas, se hace evidente un comportamiento semejante a la correlación de las variables previamente señaladas, considerando que el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,767 el cual denota una correlación alta. Por último, entre el aprendizaje autorregulado y la autoestima, la correlación fue muy alta, dado que el coeficiente de Pearson fue de 0,934.

Por lo que se refiere a Norabuena (2011), en su investigación para optar el grado de Magíster en Educación, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyo objetivo fue determinar si existía relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en alumnos de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. El tipo de investigación fue Descriptivo y correlacional.

La muestra estuvo compuesta por 132 alumnos universitarios, entre hombres y mujeres, quienes estudiaban desde el I al VIII ciclo. Se aplicó el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon (1992), además, se tomó en cuenta la VI: aprendizaje autorregulado y la VD: nivel de rendimiento académico; se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Por ende, se llegó al resultado de que el coeficiente de correlación era significativo, ($p<0,05$), pero con cierta moderación.

Así, las conclusiones a las cuales llegó la investigación, entre los alumnos de Enfermería y Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Manolo son las siguientes, de acuerdo con la prueba de correlación de Pearson:

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de aprendizaje autorregulado.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de aprendizaje autorregulado, área: ejecutiva.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de aprendizaje autorregulado, área cognitiva.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de aprendizaje autorregulado, área: motivación.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de aprendizaje autorregulado, área: control del ambiente.

Así, el nivel medio es el nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado.

Finalmente, el nivel predominante en el rendimiento académico de los estudiantes es el nivel bajo.

Mientras que Tafur (2009) en su investigación publicada en línea por la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la que se planteó como objetivo mostrar que la práctica reflexiva es un medio para lograr el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en estudiantes que se estaban formando para egresar como docentes de Educación Básica en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación fue descriptiva mediante la aplicación de un estudio de

seguimiento a un caso específico. La muestra estuvo conformada por un grupo de treinta estudiantes del séptimo ciclo de formación profesional, que se encontraban matriculados en un curso general de carácter formativo, elegidos luego de haber tomado en cuenta la investigación diagnóstica que recogió la información de 396 estudiantes y siete docentes. Los instrumentos fueron encuestas a distancia. El resultado fue la elaboración de una propuesta de estrategias didácticas en la cual se incorporó, como objetivo de formación, el desarrollo de la práctica reflexiva por parte de los alumnos para favorecer el aprendizaje autorregulado en ellos. Las conclusiones fueron: la reflexión se constituye en un proceso cognitivo que favorece el aprendizaje autónomo de los estudiantes siempre y cuando ellos la incorporen como elemento consustancial en sus trabajos como estudiantes.

Las estrategias didácticas que se centran en los alumnos y que han sido diseñadas para desarrollar sus capacidades reflexivas, favorecen la participación en la búsqueda de soluciones para problemas y, al mismo tiempo, permiten que ellos asuman sus responsabilidades en la función reguladora de sus propios aprendizajes, controlando, planificando y evaluando sus actividades intelectuales. De ese modo se refuerzan sus aprendizajes autorregulados.

Una adecuada reflexión sobre sus procesos cognitivos, sobre sus capacidades de evaluación y de autorregulación en sus trabajos personales, permite a los alumnos ser autónomos en el modo como acometen las distintas tareas de aprendizaje.

Los alumnos de la Facultad de Educación de la PUCP mejoraron sus aprendizajes autónomos y autorregulados durante la resolución de casos o problemas propias del curso que desarrollaban, teniendo como núcleo el ejercicio de sus capacidades reflexivas.

En otras palabras, Valqui (2008), en su investigación publicada en línea, trabajó para optar el grado de Magister en Educación y en el cual planteó como objetivo, establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú. El tipo de investigación fue descriptiva-correlacional con una muestra de 148 alumnos entre hombres y mujeres del VI, VII y VIII ciclo de estudio de la especialidad de Ingeniería Industrial y se les aplicó el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (*Self-Regulated Learning Inventory*: SRLI) diseñado por Lindner, Harris y Gordon en 1992.Como resultado podemos apreciar que existe una relación efectiva entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes de dicha universidad (r=0,596), concluyendo que el aprendizaje autorregulado constituye una variable predictora del rendimiento académico. Entre las conclusiones identificadas, según la Prueba de Correlación de Pearson, se señalan las siguientes:

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico, área: ejecutiva.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico, área: cognitiva.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico, área: de motivación.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico, área: control del ambiente.

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de aprendizaje autorregulado.

El nivel medio es el predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

El nivel medio es el predominante en el rendimiento académico de los estudiantes. El aprendizaje autorregulado se constituye en una variable predictora del rendimiento académico. El desarrollo de estrategias del aprendizaje autorregulado posibilita un aprendizaje eficaz.

Fundamentos teóricos: enfoques teóricos de la investigación

Fundamentación teórica sobre la categoría apriorística aprendizaje autorregulado

Aprendizaje Autorregulado.

A lo largo de la vida, el ser humano está capacitado para adquirir nuevos conocimientos, afrontar nuevos retos y renovarse. El aprendizaje en sí ofrece al ser humano una gama de posibilidades que permiten la exploración y descubrimiento de este. Como resultado, podemos concluir que el aprendizaje tiende a ser rico e infinito. A propósito de aprendizaje, sería pertinente definir el concepto de dicho vocablo. El aprendizaje se entiende como el proceso por el cual se adquieren y modifican conductas, destrezas, aptitudes, valores y conocimientos; lo cual se puede lograr a través del estudio, la inducción, el razonamiento o la observación (Cortés, 2018). Dicho de otra manera, se podría afirmar que el sujeto en base a su experiencia entiende e interpreta el conocimiento.

En el caso del aprendizaje académico, este se manifiesta como un proceso personal que se debe de trabajar a consciencia. El estilo de aprendizaje que cada individuo empleará dependerá de sus características personales, sus experiencias e interacciones sociales. Habría que mencionar también que los factores que influyen en el aprendizaje académico son: los cognitivos, socioafectivos, fisiológicos,

ambientales o contextuales. Un estudiante en una universidad con un estilo de aprendizaje propio, que autorregule su propio proceso va a lograr metas específicas. Diferentes han sido las disciplinas que han abordado la interpretación de cómo el individuo aprende a partir de su contexto. Para Villanueva (2016), por ejemplo, «dentro de estas interpretaciones, el enfoque de la autorregulación del aprendizaje ha sido significativo por su explicación de cómo los sujetos toman un rol activo y dirigen su propio aprendizaje» (p. 16). Al respecto, el individuo que autorregula su aprendizaje hace uso de procesos metacognitivos, motivacionales, comportamentales y utiliza habilidades de pensamiento más elevadas. Es por ello por lo que el aprendizaje autorregulado se puede definir como un proceso complejo en el cual el educando ejerce control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones; y en el cual organiza deliberadamente sus actividades cognitivas, conductuales y ambientales para lograr sus objetivos.

Sobre esto, tanto Pintrich (2000) como Zimmerman (2001) coinciden al definir el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo donde los estudiantes trazan metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su conocimiento, motivación y comportamiento, guiado y limitado por sus metas y las características contextuales en el ambiente. Cabe recalcar también que, para ambos autores, según Zambrano (2016), «la autorregulación implica tener conciencia del propio pensamiento, es el conocimiento de cómo se aprende» (p. 52). Sin embargo, en relación con las fases en el proceso de autorregulación, Zimmerman contempla 3 fases (planificación, ejecución y autorreflexión) mientras que Pintrich contempla cuatro fases (planificación, monitoreo, control, reacción y reflexión).

Autorregulación del Pensamiento. Para entender este concepto, hay que entender qué es el pensamiento: es la capacidad que tienen los individuos para dar forma, en su mente, a ideas o representaciones de la realidad, creando relaciones entre ellas Arboleda (2013) (p. 1). Asimismo, desde la disciplina de la psicología, Melgar (2000) describe el pensar como «[…] el despliegue de varias conductas implícitas y manifiestas que ponen al sujeto en cierta orientación con respecto a un complejo de estimulación a partir de la cual el sujeto podrá hacer ciertas actividades…» (p. 1), de lo cual se puede concluir que el pensar tiene una cualidad más abstracta y está asociada a un nivel de inteligencia superior.

Así también, Vygotsky (1995) hace hincapié a la importancia del nivel cultural y el contexto social que influyen directamente en el pensamiento del educando; el pensamiento y el lenguaje no se pueden estudiar de formas independientes ya que se encuentran entrelazados, deben integrar sus funciones ya que es un proceso dinámico en el que se refleja la realidad con una percepción independiente de cada individuo lo cual es clave en la consciencia de la persona. Las representaciones simbólicas que tenemos a través de la palabra y el pensamiento son el resultado de la construcción mental de cada persona. Vygotsky hace énfasis en no caer en la futilidad de varios autores que no consideraban al pensamiento y la palabra como una conexión, sino, muy por el contrario, lo veían como algo paralelo o que se entrelazaban en ciertos aspectos. Estos autores que lo consideraban como elementos aislados indicaban que parte de esta unión externa daba como producto el pensamiento verbal. Podríamos señalar entonces que el lenguaje permite formar representaciones simbólicas dando paso al pensamiento y así generar los esquemas mentales, esto es cíclico ya que la interpretación que tengamos de nuestros esquemas

mentales influirá en nuestras conductas y en la interrelación que tengamos con el contexto social.

De igual modo, Piaget e Inhelder (2015), definen el aprendizaje como un proceso mental simbólico que utiliza el lenguaje principalmente, pero también las imágenes o representaciones mentales. De lo cual concluye que el pensamiento se logra construir a través de la conducta, la cual se van internalizando en la persona. Según Piaget, el pensamiento es diferente en cada etapa de nuestra vida, estas etapas son llamadas estadios del desarrollo cognitivo y tienen sus propias características; cada estadio debe asimilar nueva información, acomodarla y consolidarla. Este autor recomienda a los profesores que exploren a profundidad el conocimiento logrado en cada estadio del estudiante esto con el fin de brindar herramientas y fortalecer su aprendizaje.

Por otro lado, para Vera y Moyano (218), el pensamiento, según Dewey, es una relación entre lo que ya se sabe, la memoria del individuo y aquello que se percibe. Con estos tres conceptos se otorga significado a las cosas, se crea, se infiere y eso es el «pensamiento». Para Dewey, este proceso estaba basado en dos conceptos básicos: la curiosidad y la sugerencia; también el pensamiento debía llegar a algún objetivo: una acción o un resultado.

Sin embargo, Lipman (2016) siempre fue una interrogante el cómo mejorar el pensamiento a través de la educación, por ello es importante que la calidad de enseñanza sea apropiada. En su concepto, el pensamiento está conformado por tres dimensiones que son una forma de investigar: el pensamiento crítico, caracterizado por ser un pensamiento aplicado donde busca no solo ser un proceso sino generar un producto, hacer un juicio de valor y tomar en cuenta el contexto; el pensamiento creativo, que se relaciona con la capacidad que tenemos por «asombrarnos», lo cual

nos lleva a investigar, descubrir e inventar. Lipman la describe como la capacidad de impulsar nuestro pensamiento más allá de la información dada; y el pensamiento cuidadoso, el cual es apreciativo, lo que implica darle importancia y valorar los detalles. La unión de dichos pensamientos emerge en el pensamiento multidimensional, el cual no solo es la suma de los componentes sino la multiplicidad.

Se podría sostener que el pensar es una facultad de los hombres, la cual la llevan a cabo natural y espontáneamente en cada instante de sus vidas. El pensar lo aplican tanto en la toma de decisiones como cuando tienen que reflexionar sobre un tema en particular (Valdivia, 2019). De ahí la relación entre pensamiento y autorregulación. Este último se refiere a la autogeneración de pensamientos, sentimientos y acciones que son planeadas y adaptadas de forma cíclica para el logro de metas personales. Es descrita como cíclica porque la retroalimentación del rendimiento previo es usada para hacer ajustes durante la nueva auto generación. Tales ajustes son necesarios porque los factores personales, comportamentales y ambientales están cambiando constantemente durante el aprendizaje y el rendimiento (Zimmerman, 2000).

Al respecto, Lamas (2008) señala la importancia del pensamiento dentro del aprendizaje autorregulado, el cual a su vez es un proceso donde los estudiantes tienen control sobre sus propios pensamientos, sus emociones y la conducta como resultado de la asimilación de nuevos conocimientos. El pensamiento y el comportamiento permiten adquirir información nueva o recuperarla y agregarla al conocimiento que ya existe. El pensamiento crítico que forma parte de los aspectos cognitivos es considerado como el intento de los educandos de pensar de una forma más profunda, reflexiva y crítica sobre la materia de estudio. A una mayor elevación del

pensamiento crítico, reflexivo y proceso de introspección, mayor será la capacidad de autorregulación.

A propósito, Vives et al. (2014) sostienen que la autorregulación permite a los individuos llevar a cabo el cumplimiento de las estrategias adecuadas para alcanzar sus objetivos, evitando los problemas que se presentaran y realizar ajustes que les permitan llegar al conocimiento (p. 35). El ideal u objetivo es que aprenda a aprender autorregulando su aprendizaje.

Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

De manera etimológica, la palabra motivación significa acción y efecto de motivar y es el conjunto de «[…] factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona» (Real Academia Española, 2014). Como bien plantea la definición, la motivación es el motor que guía o induce a un ser viviente a realizar una acción. Es el ingrediente principal de una sesión de aprendizaje, es el componente que integra y articula a todos los demás elementos. Es a través de la motivación que alentamos a nuestros estudiantes a que sean más autónomos e independientes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Rojas (1995), citado por Barrera et al. (2014), la motivación es la voluntad generada por un comportamiento determinado. El comportamiento humano se guía por intereses o deseos, favorecidos por nuestras condiciones en que vivimos.

Además, la motivación contribuye a que el estudiante se autorregule, fije metas propias, organice su tiempo y espacio, planifique y monitoree sus acciones y reflexione sobre su propio proceso, obteniendo como resultado logros académicos más altos. De otro lado, se podría aseverar que hay situaciones en las cuales el educando logra un objetivo sin estar motivado, pero no necesariamente este proceso

conduce al éxito. Por ello, según Gonzáles et al. (2002), se puede concluir que «durante la realización de las tareas no basta con que el sujeto sea consciente y controle su propia cognición, sino que también es necesario (como ya se ha mencionado previamente) que considere su motivación» (p. 60).

Gran parte de la literatura alude a la distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca, las cuales están reguladas por factores internos o externos. La motivación intrínseca es una fuerza interna para alcanzar los intereses personales o metas establecidas por uno mismo, siendo innecesario el incentivo de un premio. Este tipo de motivación, según Lamas (2008), está vinculado a «aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, la cual se considera como el fin de sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas» (p. 16).

Igualmente, la motivación intrínseca proviene de uno mismo y está bajo nuestro control, es capaz de auto reforzarse sin esperar algún incentivo. En esa línea de pensamiento, Reeve (1994), citado por Mateo (2001), cuando habla de motivación recomienda identificar la fuerza que impulsa al estudiante; ya sea este impulso intrínseco o extrínseco. La motivación intrínseca es aquella que nace de uno mismo y por tanto tiene la capacidad de auto reforzarse, está relacionada con las emociones de agrado que se producen al hacer ciertas actividades, retos propuestos y la actitud con la que se puede desempeñar el trabajo; el estímulo está en el interior ya sea por superación personal o disfrute en el aprendizaje.

Por otro lado, la motivación extrínseca, según Lamas (2008), se caracteriza por conducir al individuo a que haga una acción «para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma», sino con la consecución de otras metas (p. 16). La motivación extrínseca depende del exterior, es donde se busca el estímulo fuera del refuerzo donde puede ser provocado por otra persona o el ambiente

y deben cumplirse una serie de condiciones ambientales, estos refuerzos externos pueden ser usualmente algo material como una recompensa económica o elogio por parte de personas significativas. La motivación extrínseca se ha utilizado por muchos años en el campo académico para motivar a los estudiantes, condicionándolos a estudiar o realizar sus tareas y así tener una posterior recompensa; tal forma de pensar cayo en contradicción ya que muchos estudiantes no se motivaban, sino por el contrario realizaban la acción de forma desganada, mediocre donde el fin no era la tarea en sí, sino solo el medio para obtener el premio.

Así se puede concluir que la motivación extrínseca está influida por el medio externo y le da importancia al medio, mas no al fin. De tal manera que un alumno motivado extrínsecamente le presta atención al premio que va a recibir, al reconocimiento por parte de los demás, a obtener buenas notas, a evitar el fracaso que al propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con Lamas (2008), un estudiante que esté motivado intrínsicamente estará «dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de una tarea y a emplear estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas» (p. 16).

Como resultado de sus investigaciones, Anaya y Anaya (2010), indican que la mayoría de los docentes muestran interés por el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, observan una gran desmotivación por parte de los estudiantes para lograr un aprendizaje óptimo que limitan a estudiar solo para el examen y de esta forma obtener una nota aprobatoria. Ellos no buscan lograr un verdadero proceso formativo que se vaya nutriendo día a día, sino, por el contrario, solo se enfocan en la culminación de los objetivos (p. 8). Esto se da por diversos factores entre ellos la desmotivación que poseen por los procesos educativos, la desinformación que tienen sobre los estudios, los factores económicos y científicos del país y las oportunidades laborales.

Bajo esas consideraciones es que Barrera et al. (2014) sostienen que crear un ambiente con condiciones anímicas adecuadas para que los estudiantes aprendan, estimula el aprendizaje. De esta manera se resalta una mayor importancia a la motivación intrínseca ya que hay cierto peligro de conflicto de intereses respecto a los intereses individuales y lo impuesto desde afuera y de esta manera disminuir el estado de ánimo.

Además, de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990), citado por Valqui (2008), para que un sujeto lleve a cabo un proyecto depende de sus creencias motivacionales, las cuales incluyen: el componente de expectativa, el componente de valor y el componente afectivo; lo que implica la creencia sobre su capacidad para realizar una tarea, la utilidad de esta y el estado emocional al hacer esta tarea. Este último está relacionado con el factor de la ansiedad, la cual interfiere de manera negativa en el desempeño de una tarea, a mayor ansiedad menor posibilidades de culminar un proyecto. Una vez más, se resalta una mayor importancia a la motivación intrínseca, ya que hay cierto peligro de conflicto de intereses respecto a los intereses individuales y lo impuesto desde afuera y de esta manera disminuir el estado de ánimo.

No obstante, para Naranjo (2009), hay tres enfoques esenciales acerca de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva (p. 153). El enfoque conductual resalta que las recompensas motivan la conducta y guían la atención de las personas hacia acciones adecuadas y la alejan de las inadecuadas. El enfoque humanista enfatiza la capacidad humana para crecer, las cualidades personales y la libertad de elección y finalmente, la perspectiva cognitiva la cual se enfoca en las ideas. Estos enfoques se complementan ya que tienen en cuenta las diferentes dimensiones del funcionamiento humano.

Otro enfoque para tomar en cuenta es el de Maslow (1943), quien define la motivación como las ganas de conseguir una meta o satisfacer necesidades humanas. Él investigó estas necesidades y las separó en cinco niveles. En el primer nivel se encuentran las necesidades fisiológicas que se enfocan en la supervivencia del ser humano como: dormir, tomar agua, comer, respirar, etc. En el segundo nivel están las necesidades de seguridad y comprende aquellas necesidades que nos hacen sentir protegidos cuando desarrollamos nuestra independencia y autosuficiencia. El tercer nivel implica las necesidades de afiliación y están orientadas a la superación de los sentimientos de soledad, se dan cuando una persona se siente parte de un grupo social. En el cuarto nivel se encuentran las necesidades de reconocimiento que se refieren a la autoestima y a la aceptación propia y en el quinto nivel están las necesidades de autorrealización y están orientadas al crecimiento personal de cada individuo. Todas estas necesidades contribuyen al proceso de motivación y autorrealización.

Metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para Flavell (1985), la metacognición es cualquier conocimiento que toma como objetivo cualquier faceta de trabajo cognitivo, dicho de otra forma, se refiere al conocimiento sobre el conocimiento. Resalta dos conceptos sobre la metacognición, el primero es el conocimiento metacognitivo, que trata acerca de los conocimientos y creencias acumuladas mediante la experiencia y que están almacenados en la memoria a largo plazo. El segundo concepto son las experiencias metacognitivas y se refieren a las experiencias cognitivas o afectivas relacionadas con un trabajo en este ámbito.

De modo que, para Efklides (2009), citado por Mesías (2018), se define la metacognición como el control y monitoreo de una persona sobre sus propios procesos cognitivos, estos procesos relacionan la evaluación y reflexión de los resultados que se consiguen de su aprendizaje. Las estrategias metacognitivas son procesos mentales realizadas por el estudiante con la finalidad de optimizar su aprendizaje, son de carácter intencional e incluyen un programa de acción.

De otro lado, Moreno (2017), afirma que la metacognición detalla la conciencia de la persona en su propio aprendizaje y también incluye el reconocimiento de los errores que tiene para aprender; de esta manera, el sujeto genera estrategias para solucionar problemas, toma decisiones y utiliza los conocimientos que asimila a su vida diaria. El sujeto se convierte crítico cuando es consciente de su propio aprendizaje, desarrollando aptitudes intelectuales y creativas. La metacognición se relaciona con el saber qué quiere lograr en su desarrollo de aprendizaje y el saber cómo alcanzarlo al ser apto para reflexionar sobre su propio desarrollo de aprendizaje.

Por su parte Jiménez (2004), citado por Moreno (2017), indica que la metacognición es «el conocimiento que cada quién tiene acerca de sus propios procesos cognitivos y, añade, la metacognición abarca también el control activo y la orquestación y regulación subsiguiente de dichos procesos».

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación (2007), reconoce a la metacognición a partir del año 1980como un componente de la inteligencia, el cual ha permitido desarrollar diversas estrategias para la resolución de problemas, comprensión de lecturas, técnicas de estudio, resolución de ejercicios matemáticos, problemas de atención y aprendizaje de nuevos idiomas entre otros. La metacognición es el grado de conciencia que tenemos sobre nuestro propio

aprendizaje, es decir la forma como aprendemos y como se dan nuestros pensamientos. Es el conocimiento de los procesos cognitivos, el control y la regulación de forma consciente. En la actualidad la metacognición es utilizada para planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. Del mismo modo, las modalidades metacognitivas se refieren a los diferentes tipos de metacognición:

Meta-memoria: conocimiento de nuestra propia memoria y las estrategias que nos ayudaran a recordar mejor, debemos relacionar nuestros conocimientos previos con los nuevos conocimientos.

Meta- atención: capacidad de focalizar la atención en un momento determinado y no verse influenciado por los factores internos o externos que pueden dificultar el mantenimiento de la atención y la captación de información.

Meta-comprensión: el estudiante se interroga a sí mismo para determinar si ha comprendido o no la información que se le han comunicado.

Meta-pensamiento: pensar sobre nuestro propio pensamiento.

Es importante tener en cuenta los elementos de la metacognición: metacognición como proceso, se da cuando el estudiante desarrolla la tarea y es conscientes del conocimiento y control que tiene sobre su propio proceso de aprendizaje, es reflexivo sobre las condiciones de la tarea y sus recursos personales, es decir cuando el alumno realice la tarea evaluará que tipo de tarea debe resolver, las condiciones que le exige, los recursos que tiene para resolverla, porque tiene que hacerla, como le está yendo mientras lo realiza o si ya realizó una tarea similar; metacognición como producto, es el conocimiento que el estudiante ha logrado luego de evaluar el desempeño que ha tenido al realizar la tarea, es un *feedback* que le permite acumular nueva información para posteriormente utilizarla como un

conocimiento previo, esto permite a los estudiantes elaborar un plan de trabajo, supervisar su desempeño al realizar las tareas y evaluar para corregir algún error.

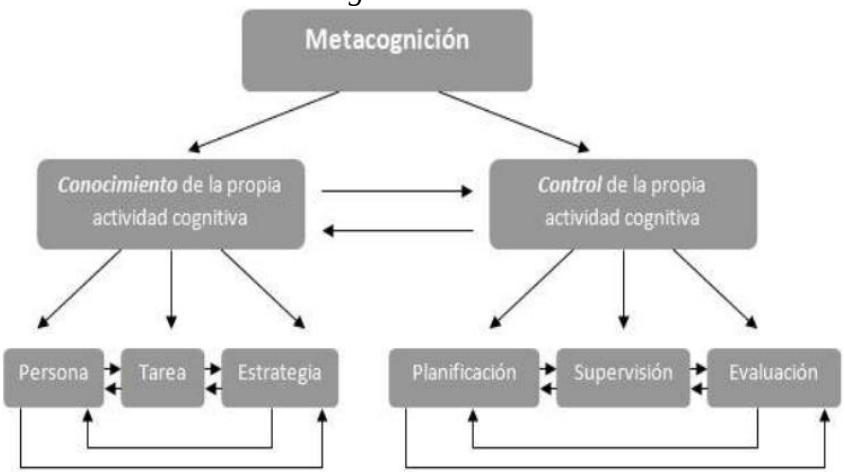
Sobre el mismo tema, Chumaña et al. (2019), llevaron a cabo una investigación sobre metacognición y el aprendizaje del idioma Inglés, identificando que la fase de planificación es la menos empleada por los estudiantes; por el contrario, la lectura de instrucciones, revisión del texto y retroalimentación del profesor son las prácticas más empleadas. Definen la metacognición como el «conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto en relación con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje». Por ello, diversos estudios sobre el proceso de aprendizaje consideran a la metacognición como una alternativa para que el estudiante universitario desarrolle habilidades que le permitan auto educarse sobre la base de un pensamiento crítico y aprendizaje autónomo. Los estudiantes cumplen un rol importante, el desarrollo de la autonomía entendido como las diferentes habilidades, actitudes, capacidades, valores y estrategias que facilitan el propio aprendizaje individual tendrá un mayor valor para el estudiante; el pensamiento crítico es de la misma forma uno de los pilares en los estudiantes universitarios ya que garantizará la interacción activa del sujeto con su contexto social, político y económico. La investigación que ellos presentan fue aplicada a un grupo de 18 estudiantes de nivel B1.3 de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, permitiendo como resultado evidenciar que la fase de planificación es la menos realizada por los estudiantes en el proceso de la escritura del idioma Inglés, pero por el contrario las practicas empleadas con mayor frecuencia por los estudiantes fueron la lectura de las instrucciones, redacción de las ideas principales, revisión del texto y

la retroalimentación del profesor. Otros puntos para mencionar fueron el bajo nivel de traducción mental al idioma natal, pobre manejo del vocabulario y la preocupación por la calificación, fueron las principales deficiencias.

Por su parte, Heit (2011) argumenta sobre la metacognición considerándola como una comprensión de los propios procesos cognitivos y la utilización estratégica de este conocimiento, es decir el control que ejerce sobre su propio aprendizaje; «se trata de aprender a aprender». Para definir la metacognición hace énfasis en el conocimiento y control: el conocimiento, se refiere a las habilidades individuales y estratégicas de la persona que le permitirán resolver un problema; mientras que el control es la determinación de resolver el problema. Incluye tres componentes en las dimensiones de conocimientos y control tales como: la planificación, la supervisión y la evaluación, las cuales se muestran en la Figura 1 a continuación, tomada de Heit (2011):

Figura 1

Las dimensiones de la metacognición.



Fuente: Heit (2011).

Se puede apreciar en la figura 1 un periodo cíclico del conocimiento y el control, las líneas de dirección muestran la reciprocidad entre los componentes contribuyendo mutuamente. El estudiante al aplicar el conocimiento y el control pone en movimiento los procesos cognitivos, afectivos y físicos que autorregularan su aprendizaje.

Por ejemplo, Valle (2018) presenta los resultados de una investigación sobre de la metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje de los idiomas inglés y francés como lengua extranjera, el cual se realizó a 37 docentes del idioma Inglés y Francés como lengua extranjera de la Universidad Don Bosco de El Salvador. Valle define la metacognición como «el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos», es decir, el sujeto hace uso de la metacognición cuando es consciente de la facilidad o dificultad que tiene para adquirir conocimientos, competencias, información entre otros. La investigación presentada tomó en cuenta tres aspectos: la familiaridad de los docentes de inglés-francés con la metacognición y las estrategias metacognitivas; la metacognición como herramienta en el proceso aprendizaje de una segunda lengua; y acciones prácticas metacognitivas que ayudarían a estudiantes de idiomas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las perspectivas de docentes encuestados. Los resultados concluyen que existe un escaso conocimiento sobre el concepto de metacognición y la aplicación de las estrategias para la enseñanza de un segundo idioma lo cual podría tener consecuencias negativas en la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se apreció que los maestros que cuentan con el grado académico de Maestría obtienen un mayor puntaje, los resultados también muestran temor al cambio, es decir, a las practicas áulicas mostrando una incidencia a permanecer dentro de la pedagogía tradicional. Se debe tener en cuenta que para transformar la

escuela y el sistema educativo es importante cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar, de innovar y hacer las reformas que involucran a los docentes.

Rol del estudiante y rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje

Un problema actual en el sistema educativo es el proceso de enseñanza-aprendizaje, este cambio de paradigma en la educación se enfocará no en una enseñanza tradicional donde el estudiante acumulaba conocimiento, sino en el aprendizaje en sí que le permitirá desarrollar sus capacidades y conocer herramientas y técnicas para seleccionar información. En el actual panorama formativo, la responsabilidad del proceso educativo y del fenómeno enseñanza-aprendizaje ha dejado de ser un tema únicamente del alumno: el binomio enseñanza-aprendizaje involucra a maestro y estudiante. (Rodríguez, 2018). Si el estudiante aprende a aprender podrá transformar la información y procesarla por sí mismo desarrollando autonomía en su aprendizaje; a su vez el docente interpretará un papel crucial para el logro de este proceso enseñanza-aprendizaje quien no solo buscará enseñar, sino que el estudiante aprenda, promoviendo su autonomía, pensamiento crítico, autocontrol y autorregulación a través de las estrategias metacognitivas y la retroinformación.

Rol del Docente.

El rol del docente, para Ascorra y Crespo (2004), es el conjunto de prácticas que marcan los límites de las acciones de los profesores y las posiciones que acogen en contextos sociales. Dentro de todo rol existe un patrón específico de acciones forzado por las expectativas sociales relacionadas a las funciones del docente, se puede resaltar roles relacionados con la gestión, aprendizaje e intervención social. El

rol del docente como intermediario del aprendizaje estaría formado por tres niveles de discurso: metodológico-mediacional, reflexivo-profesional y afectivo. El nivel metodológico-mediacional se refiere a cómo aprenden los estudiantes y qué variables entran en este fenómeno, en este nivel se considera la educación como un diálogo donde el estudiante es orientado por el docente para que este último pueda ayudarlo a construir conceptualmente el mundo, este diálogo adquiere formas y metas diferentes en relación de variables importantes. Entonces, la educación consta de orientar el desarrollo del estudiante por medio de trayectos culturalmente predeterminados. En el nivel reflexivo-profesional se observa la tarea del docente de una manera profesional, el docente deja de lado el concepto de ser un verdadero experto y toma el de una persona abierta al diálogo. Siguiendo este concepto se resalta que el docente no está al mismo nivel que el estudiante, sino que se encuentra en una posición vertical, guiando, y dando solución a los aspectos que el estudiante no puede. Por último, el nivel afectivo se relaciona con la construcción de determinados contextos en el salón de clase, el docente debe interactuar lo máximo posible con los estudiantes para generar los requisitos óptimos para fomentar la actividad mental creadora. En este nivel se otorga importancia a la motivación para que los estudiantes puedan darle sentido a lo que aprenden y entender que aquel aprendizaje es significativo para sus vidas. El docente también realiza un esfuerzo para entender la forma de ser de los estudiantes junto a la manera particular de ver el mundo transformándose en un especialista de la personalidad de los estudiantes.

Por otro lado, para Bonvecchio y Maggioni (2006), el rol del docente está basado en dejar atrás los paradigmas tradicionales en el cual el docente es un transmisor de conocimientos por otra visión más moderna y actualizada en la cual el docente otorga las herramientas y condiciones necesarias para que los estudiantes

puedan aprender eficientemente y proporciona un ambiente apropiado para desarrollar el aprendizaje personal y grupal; se percibe el rol del docente como un profesional competente para organizar, administrar y evaluar el desarrollo de construcción de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Suárez (2010), el rol del docente es complejo y debe estructurar actividades cooperativas a través del criterio pedagógico, estas actividades deben ser dirigidas y guiadas. El docente puede incrementar el proceso de enseñanza traspasando la individualidad del estudiante dando un balance participativo y decisivo dentro de cada uno, pues el docente tiene un rol decisivo referente a la participación de los estudiantes en clase. El rol del docente requiere ciertas características como:

- La debida planificación es fundamental para la construcción del aprendizaje en los estudiantes.
- Pretende desarrollar habilidades sociales para trabajar en equipo e incrementa la calidad de comunicación entre los estudiantes.
- Fomenta la comunicación respecto al objetivo grupal, estimulando la interdependencia entre los estudiantes.

El docente que trata mejorar su rol de facilitador de la cooperación debe tener, como un objetivo, conseguir que las lecciones se aprendan de forma continua, de manera cooperativa y para que sea posible todo esto, el docente debe replantear nuevas y mejores aplicaciones partiendo del error y éxito (Alarcón y Reguero, 2018). Como parte de su gestión, debe verificar la eficacia de los métodos empleados y la calificación de los procedimientos para considerar nuevas estrategias; teniendo como objetivo final el desarrollo superior de la experiencia docente en la práctica cooperativa de los estudiantes, consolidando la práctica educativa y la eficacia pedagógica. Se reconoce que el aprendizaje cooperativo tiene muchas ventajas para el

progreso de las habilidades y destrezas de los estudiantes, apartando la individualidad o rivalidad negativa de los estudiantes dando paso a la empatía y esfuerzo recíproco creando oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Así, el alumno no construye su conocimiento de forma individual sino gracias a diferentes mediadores, en el ámbito educativo estos mediadores son los docentes y compañeros de aula (Tünnermann, 2011). Pedagógicamente, el docente ha sido un instrumento de diferentes roles: trasmisor de conocimiento, guía o supervisor del proceso de enseñanza, motivador, etc. Es importante entender que el docente no solo es un simple transmisor de conocimiento o facilitador del aprendizaje, su rol es más trascendente para los estudiantes. El educador es un mediador entre el encuentro del alumno y el conocimiento, teniendo en cuenta la independencia cognitiva y cultural, y las posibles limitaciones de los estudiantes.

Cabe recordar que la práctica docente se verá fuertemente influenciada por la trayectoria de vida del profesor, el contexto donde se desenvuelva, el proyecto curricular, las estrategias pedagógicas que conozca y las condiciones bajo las cuales se encuentre.

De acuerdo con Villalobos (2003) se pueden identificar algunas áreas generales de competencia docente:

- Conocimiento teórico, profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas.
- Conocimiento del curso a enseñar.
- Conocimiento de estrategias de enseñanza.
- Conocimiento práctico y personal sobre la enseñanza.

Como vemos enseñar no solo es proporcionar información sino ayudar a aprender para lo cual el profesor debe tomar en cuenta:

- El profesor debe tomar en cuenta el conocimiento de partida del alumno.
- Provocar desafíos y retos abordables que cuestionen y modifique dicho conocimiento de forma motivadora.

Por otro lado, en el marco de la Educación Nacional le exige al docente un buen desempeño que se caracteriza por el dominio de las habilidades blandas, conocimiento teórico y estrategias de aprendizaje el cual debe reflejarse en las sucesivas etapas de su carrera profesional (Ministerio de Educación, 2014). El docente conoce el rol que desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, donde a nivel particular entrelaza una relación con el alumno donde transmitirá según el tipo de aprendizaje la información necesaria donde el estudiante construirá el conocimiento a través de su experiencia. El Minedu también menciona los cuatro dominios dentro del marco educacional los cuales son: la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la planificación de las sesiones pedagógicas a desarrollar a través de una malla curricular; enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, el cual se da mediante un enfoque inclusivo respetando la diversidad en todas sus expresiones, el docente buscará motivar a los estudiantes utilizando estrategias metodológicas, recursos didácticos que faciliten una correcta evaluación y la identificación de logros en el proceso de aprendizaje; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, el docente debe tener una participación activa en la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto educativo, que deben estar alineados a la valoración y respecto a la comunidad; y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, que busca un adecuado proceso de formación y desarrollo innovador.

Cabe recordar que el papel de los maestros es uno de los más relevantes en el desarrollo del alumno, tal como lo señala Macías (2016), puesto que es quien tiene como objetivo no solo enseñar sino el transmitir valores, normas, ideas, que influirán de forma indirecta en su personalidad. El docente debe demostrar autonomía como sinónimo de una persona capaz de pensar y dirigir de forma correcta su propio trabajo; las principales características que menciona Macias para el docente son: programar y enseñar el curso asignado, evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante, ser un orientador en el aprendizaje y apoyo en su proceso educativo, promotor en actividades complementaria, investigar para le mejora continua.

Rol del estudiante.

Desde la perspectiva del estudiante, el proceso por el cual las estrategias «transferencia de responsabilidad» pasan del control del docente al alumno. Para Díaz y Hernández (2010) es un proceso complejo y se ve influenciado por el contexto social, la etapa en la que se encuentre el alumno y sus dominios de conocimientos anteriores. Aquí es donde el alumno asume un rol protagónico ya que debe estar comprometido con el proceso de enseñanza aprendizaje, mostrando compromiso, actitud colaboradora y el uso de estrategias.

- Pueden señalarse ciertos indicadores.
- Participación activa.
- Utilizar estrategias metacognitivas y de autorregulación.
- Consciente y responsable de su propio aprendizaje.
- Resuelve tareas de aprendizaje individual y en grupo.
- Comunica su nivel de aprendizaje.

Durante la enseñanza-aprendizaje del profesor y el alumno hay que tomar en cuenta que para capacitar un profesor debemos brindarle un bagaje de estrategias de aprendizaje, motivacionales, de instrucción, etc. que puedan adaptarse a los diferentes alumnos y a la realidad del salón, induciendo mediante la tarea de aprendizaje a realizar la «transferencia de responsabilidad».

De acuerdo con Coll, citado por Díaz-Barriga y Hernández (2002), «el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero esto solo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación». La interacción entre el docente y alumno es dinámica y retroalimentaría, ambos gestionan de manera conjunta la enseñanza-aprendizaje.

En opinión de Navarro (2010), el proceso de aprendizaje posee diferentes enfoques sobre los que hay decisiones que tomar, ya sea en los objetivos, materiales, métodos, calificación, etc. (p. 233). Es imperativo olvidar el rol del docente como director y comenzar a tomar el rol del docente como facilitador del proceso de aprendizaje. De esta manera se fomenta la autonomía en los estudiantes, dejándolos tomar decisiones, brindándoles las habilidades y destrezas necesarias para que tomen las riendas de su propio aprendizaje.

De acuerdo con Beltrán (2017), durante la enseñanza-aprendizaje, el papel del estudiante es el más importante para el idioma Inglés ya que cuando acabe este proceso se podrá constatar el nivel de competencia alcanzado por estos mismos. Los estudiantes son los que ejecutan este rol de manera más activa y deberán mostrar mayor iniciativa durante la sesión de clase; para los que estudian Inglés como lengua extranjera el salón de clase se convierte en el lugar más importante donde podrá desarrollar su proceso de aprendizaje y donde se le facilitarán las condiciones y

herramientas necesarias para conseguir los objetivos establecidos respecto a su proceso de aprendizaje. Indica que tanto los docentes como los estudiantes deben trabajar de manera sincronizada para poder llegar a los logros significativos del aprendizaje de este idioma.

Fundamentación teórica sobre la categoría apriorística estrategia metodológica

Estrategias Metodológicas

En opinión de Mendoza (2002), la metodología es más compleja que el método, considerando este último como un proceso estrictamente planeado y diseñado; la metodología va más allá incluyendo el instrumental técnico para conocer, analizar y entender la realidad, también comprende la concepción teórica de tal enfoque. Para formar una posición metodológica la teoría necesita correlacionarse con los objetivos, desde este punto de vista la metodología es una herramienta teórica que permite esclarecer nuestra acción y que los objetivos sean congruentes con los procedimientos. La metodología es un enfoque científico ubicado en una visión teórica y que a través de ella el ser humano pueda modelar y moldear una posible solución a sus problemas o acontecimientos.

Por otra parte, Riquelme (2018) indica que es necesario que el docente posea y pueda utilizar una serie de herramientas o estrategias metodológicas para afrontar los obstáculos por la mejora del aprendizaje y aprovechar cada momento oportuno al desarrollo del estudiante. Estas estrategias reconocen criterios, principios y procesos que orientan el trayecto para lograr un aprendizaje óptimo. Las estrategias metodológicas son el grupo de acciones organizadas y planificadas que facilitan la creación del conocimiento con el propósito de mejorar e incrementar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante estas estrategias se seleccionan, coordinan y

aplican todas las habilidades del estudiante para guiar el aprendizaje a los resultados deseados y al incremento del saber. También se resalta la importancia del docente en cualquiera de los métodos a utilizar, siendo este el mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado ser solo un instructor de conceptos y contenidos.

Las estrategias metodológicas son una serie de procesos y recursos empleados por el docente con la finalidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de conseguir, descifrar y procesar la nueva información (Torres, 2013). También el uso de esta para generar nuevas cogniciones, y la aplicación en diferentes áreas de la vida diaria para fomentar aprendizajes significativos. Estas estrategias son diseñadas de tal modo que promuevan la observación, el poder analítico, opinión, formulación de hipótesis, búsqueda de soluciones y el descubrimiento del conocimiento autónomamente en los estudiantes. Para una organización pueda ser creadora y socializadora de conocimientos es pertinente que sus estrategias metodológicas sean permanentemente actualizadas, tomando la debida atención a las diferentes demandas y necesidades de la comunidad donde está establecida. Existen diferentes estrategias metodológicas y todas están desarrolladas con el interés de plantear el uso de diversos recursos que puedan encargarse de las necesidades y habilidades de los estudiantes, impulsar una disposición activa, despertar la curiosidad por el tema, el debate entre los compañeros, compartir el conocimiento entre el grupo y el trabajo en equipo.

Según lo señalado por Monereo et al. (1999), el término estrategia proviene del campo militar y significa «el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares», de este modo la función del estratega era de proyectar, ordenar y guiar las operaciones militares. A diferencia de las estrategias, las técnicas pueden ser empleadas de manera mecánica y su aplicación no siempre termina en el aprendizaje;

las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales y son dirigidas a un objetivo ligado al aprendizaje. De esto se desprende que las técnicas se pueden considerar como componentes subordinados al uso de estrategias, los métodos también son procesos aptos de componer una estrategia. En otras palabras, la estrategia se entiende como una guía de las acciones que hay que seguir.

Cabe recordar que las estrategias metodológicas, de acuerdo con lo que señala Melero (2017), son un medio que posee el profesor con la finalidad de apoyar al estudiante para que realice su propio itinerario y construir su propio aprendizaje, estas estrategias están orientadas a un objetivo, regular acciones y a tareas concretas. Enseñar estas estrategias a los alumnos significa proporcionarlos con las herramientas necesarias para que aprendan a aprender y que sean autónomos capaces de tomar consciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje.

De igual manera, las estrategias de enseñanza son los medios o recursos que se acondicionan para obtener los objetivos deseados del proceso educativo. Para Díaz y Hernández (2010), para brindar ayuda pedagógica, las estrategias de enseñanza son los recursos o medios que pueden usarse, también consideran que el docente debe disponer de una amplia variedad de destrezas estratégicas y conocer cuáles son sus funciones y cómo deben ser utilizadas de manera adecuada, considerando que estas estrategias de enseñanza enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos autores consideran que, de acuerdo con el momento del uso y presentación de una sesión de enseñanza-aprendizaje, se pueden clasificar las estrategias de enseñanza como pre-instruccionales (inicio), co-instruccionales (durante) y post-instruccionales (término). Las estrategias pre-instruccionales sirven para alertar al estudiante respecto al contenido y a la manera de aprender, también sirven para posicionar al estudiante en el ámbito conceptual adecuado y formar

expectativas apropiadas. Algunas de las estrategias pre-instruccionales más comunes son los organizadores previos y la definición de objetivos. Las estrategias co-instruccionales abarcan funciones teniendo como fin la mejora en la atención del educando y detectar la información principal, lograr una mejor sistematización de los contenidos del aprendizaje, organizar y estructurar las ideas principales. Se pueden incluir estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales y analogías, entre otros. Por otro lado, las estrategias post-instruccionales suceden al finalizar la sesión de enseñanza permitiendo al estudiante generar una visión integradora del material y en algunos casos permiten una valoración de sus propios aprendizajes, las más usadas son los organizadores gráficos, los resúmenes finales o los mapas conceptuales.

Por otro lado, de acuerdo con Gargallo (2000), las estrategias de aprendizaje son definidas como contenidos procedimentales que pertenecen al concepto de «saber hacer», son las meta habilidades que empleamos para aprender. Son los procedimientos para aprender cualquier modelo de contenido de aprendizaje: conceptos, principios, actitudes, valores, y también para aprender los propios procedimientos. Desde esa visión deben ser entendidas como la agrupación organizada, consciente e intencional que le permite al estudiante lograr un aprendizaje de forma eficaz dentro de un contexto social determinado. De manera más precisa se definen las estrategias metodológicas como:

- Son facultades o competencias mentales, que se perfeccionan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar.
- Comprenden un enfoque orientado a un objetivo o meta reconocible.
- Conforman una serie de procesos. Constituyen habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan. Por eso se las considera una habilidad de orden superior.

- Implican utilizar selectivamente las herramientas que uno tiene.
- Son dinámicas y flexibles en relación de las metas propuestas y del marco en que deben ser utilizados.
- Al ser aplicadas serían controladas, con flexibilidad en su uso, lo que supone metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de estos.
- Nos permite incrementar nuestra habilidad estratégica al activar habilidades y recursos cognitivos con facilidad.
- Están fuertemente relacionadas con otros temas de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Las estrategias de aprendizaje se clasifican por la secuencia de procesamiento de la información y los procesos implicados en el aprendizaje. Entre ellas se encuentran: las estrategias disposicionales y de apoyo, son las que inician el proceso y ayudan a mantener el esfuerzo, estas estrategias a su vez se subdividen en estrategias afectivo-emotivas y de automanejo y en estrategias de control del contexto. Las estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información, el estudiante debe aprender a ser estratégico, conocer las fuentes de información y cómo llegar a ellas, también debe aprender a discernir la información pertinente. Las estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida, se subdividen en: estrategias atencionales, cuya finalidad es el control de la atención; estrategias de codificación, elaboración y organización de la información, tienen la finalidad de integrar la información de manera óptima en la estructura cognitiva; estrategias de personalización y creatividad; estrategias de repetición y almacenamiento que dirigen los procesos de retención; estrategias de recuperación de la información y estrategias de la comunicación y uso de la información adquirida para usar la información de

manera eficaz. Finalmente, las estrategias metacognitivas, aquellas de regulación y de control, se refirieren al conocimiento, evaluación y control de diferentes estrategias en función del contexto.

Proceso reflexivo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso reflexivo inicia cuando el maestro o el estudiante se enfrentan a un problema o experiencia que no se puede resolver de forma inmediata, por tanto, realizarán una autobservación, es decir una reflexión sobre el papel desempeñado, la situación que lo rodea y al realizar esto llegarían a una comprensión de su actuar para posteriormente modificarlo (El Kiri, 2016).

De acuerdo con Dewey y Schön, citado por Tagle (2011), la reflexión es un pensamiento deliberado y consciente la cual está estrechamente relacionado a la acción y la experiencia que influye en esta, pero a su vez, la reflexión modifica este actuar. No obstante, debemos mencionar que no todos los docentes practican la reflexión, quizá la falta de motivación, el desconocimiento en la mejora de la enseñanza aprendizaje o simplemente temor. Es importante que la práctica reflexiva sea:

- Descriptiva: donde se narran los sucesos, focalizarnos en los aspectos más interesantes.
- Comparativa: se explica el tema desde varias perspectivas.
- Evaluativa: el docente tratara de emitir un juicio de valor, siendo esta relevante principalmente para los docentes de enseñanza de idioma extranjero.

El proceso reflexivo como ya se mencionó se caracteriza por su intencionalidad, cuyo accionar mayéutica generará estrategias de aprendizaje para la enseñanza; para el cual el docente debe estar preparado (Campos, 2018).

Estrategias pre-instruccionales.

Para Díaz y Hernández (2010), las estrategias pre-instruccionales se dan antes de iniciar la sesión de enseñanza-aprendizaje y sirven para capacitar y dar aviso al alumno sobre qué y cómo va a llevar a cabo el proceso de aprendizaje, fundamentalmente se refieren a la activación de conocimientos y experiencias previas, de este modo el estudiante se ubicará en el medio conceptual adecuado y a su vez creará expectativas apropiadas.

Los conocimientos previos son de carácter fundamental para el aprendizaje, debido a esto las estrategias que se emplean para activar o generar estos conocimientos previos son de suma importancia en la sesión de enseñanza-aprendizaje, estas estrategias tienen dos funciones, conocer lo que saben los estudiantes y usar este conocimiento previo como origen para desarrollar nuevos aprendizajes. También pueden ayudar a poner en claro las expectativas apropiadas en los estudiantes acerca de los aprendizajes futuros. La actividad constructiva no se generaría sin los conocimientos previos que posibiliten entender, asimilar y explicar la información nueva, estos conocimientos previos luego se relacionan en el momento oportuno con la información nueva que se construye o descubre en conjunto con los alumnos para estructurarse o transformarse en nuevas posibilidades.

Hay ciertos aspectos que se deben tener en cuenta para hacer uso adecuado de estas estrategias, el primer punto es realizar un reconocimiento previo de los conceptos principales de la información nueva. El segundo punto es tener presente la expectativa de aprendizaje de los alumnos en la sesión de enseñanza-aprendizaje. El tercer punto es activar los conocimientos previos de los estudiantes o generarlos en el caso que estos conocimientos sean escasos. Las estrategias las más efectivas son la

actividad focal introductoria, la discusión guiada y la actividad generadora de información previa.

La actividad focal introductoria es aquel conjunto de estrategias que buscan llamar la atención del estudiante o activar los conocimientos previos. Los más efectivos que se puedan emplear son aquellos que se enseñan en situaciones inusuales, discrepantes o incongruentes con aquellos conocimientos que son previos o anteriores en los estudiantes. Las funciones principales de la actividad focal introductoria son operar como eventos que activan los conocimientos previos de los estudiantes, fundamentalmente cuando se incluye la participación de los alumnos para exponer razones, etc.; servir como foco de atención para discusiones posteriores e intervenir de manera fuerte en la atención y motivación de los estudiantes.

Asimismo, la discusión guiada requiere de cierta preparación y debe seguir los tres aspectos que deben ser considerados para toda acción que pretenda activar o generar conocimientos previos. Al aplicar esta estrategia los estudiantes activan sus conocimientos previos desde el inicio y a través de intercambios desarrollados durante la discusión con el docente pueden aumentar y compartir, con los demás estudiantes, la información que previamente ellos pudieran no conocer. Algunos puntos clave para una correcta discusión son: tener claro los objetivos y saber hacia dónde guiarla, pedir la participación de los estudiantes sobre el nuevo contenido de aprendizaje, formular preguntas abiertas, guiar la discusión como un diálogo informal de forma respetuosa y abierta, no prolongar demasiado la discusión, enseñar de forma visual la información previa que se desee activar y cerrar la discusión con un resumen pidiendo la participación de los estudiantes y añadiendo comentarios finales.

En el caso de la actividad generadora de información previa se refiere a aquella estrategia que consiente a los estudiantes reflexionar, activar y compartir los

conocimientos previos sobre un tema específico, también se refieren a esta estrategia como la «lluvia de ideas». Para realizar esta actividad se necesita una temática de interés principal, pedir a los estudiantes que anoten entre cinco a diez ideas, ya sea de manera individual o grupal, pedir a cada estudiante o grupo las ideas anotadas para compartirlas con todos y luego discutir la información recaudada, recalcando la información pertinente y señalando la errónea. La actividad generadora de información previa tampoco debe prolongarse por mucho tiempo y deben tomarse en cuenta como recursos estratégicos con fines específicos.

Estrategias co-instruccionales.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), las estrategias co-instruccionales respaldan los contenidos curriculares y comprenden funciones con el objetivo que el estudiante mejore su atención y consiga la identificación de la principal información, alcanzar una óptima sistematización de aquellos contenidos del aprendizaje, y organizar, interrelacionar y estructurar las ideas principales. Se pueden incluir estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales y analogías, entre otros.

Las estrategias para orientar y guiar a los estudiantes en cuestiones relevantes de los contenidos de aprendizaje son recursos que el docente emplea para guiar y conservar la atención de los estudiantes durante una sesión de enseñanza-aprendizaje, estas estrategias se pueden usar de manera constante para señalar a los estudiantes en qué ideas concentrar los procesos de atención y codificación. Algunas estrategias de este tipo son las señalizaciones internas o externas al discurso escrito y las estrategias discursivas orales y las señalizaciones.

Las señalizaciones son todo tipo de avisos estratégicos que se usan en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje teniendo como objetivo enfatizar u organizar

algunos conceptos. Su función principal es guiar al estudiante para que reconozca qué información es importante y qué no. Se pueden catalogar estas estrategias de señalización de acuerdo con la modalidad de uso ya sea en el discurso escrito u oral.

De igual modo, el uso de señalizaciones en los textos resalta una adecuada diferenciación entre señalizaciones extratextuales e intratextuales. Las intratextuales son recursos lingüísticos que emplea el autor del texto para resaltar el contenido importante del tema a tratar y las más empleadas es hacer especificaciones en la estructura del texto, introducciones previas de información importante, introducciones finales de información importante, expresiones esclarecedoras respecto a la opinión del autor, explicación de conceptos, uso de redundancias, ejemplificación y la simplificación informativa. Las señalizaciones extratextuales se refieren a los recursos de edición que van junto al discurso con la finalidad de destacar ideas que se entienden como relevantes. Estas señalizaciones son el uso adecuado de las mayúsculas y las minúsculas, el uso de tipos y tamaños distintos de letras, el uso de viñetas y números, la utilización de títulos y subtítulos, sombreado o subrayado de información importante, inclusión de apuntes para enfatizar la información fundamental, uso de logotipos y el empleo de diferentes colores en el texto.

Existe una amplia gama de estrategias discursivas que emplean los profesores para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los estudiantes durante la sesión de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias, según su finalidad u objetivo, se catalogan en tres grupos: para conseguir el conocimiento significativo para los estudiantes, para dar respuesta a los estudiantes y para hacer una descripción de las experiencias de clase entre los estudiantes. Para saber qué saben los estudiantes y monitorear su progreso de aprendizaje, los profesores emplean dos estrategias fundamentales, las

preguntas elaboradas y la obtención mediante pistas. Los profesores usan otras estrategias para guiar a los estudiantes cuando participan en la sesión de enseñanza-aprendizaje, una de estas estrategias es la confirmación de la información que un alumno proporciona; otra estrategia es la repetición que tiene la finalidad de reiterar lo que se dijo correctamente durante la sesión; la reformulación tiene la finalidad de estructurar de una forma más ordenada las opiniones de los estudiantes para recomponer lo necesario y esclarecer cómo se tendrá que comprender y aprender; la elaboración es otra estrategia que tiene como objetivo profundizar o ampliar la opinión del estudiante; finalmente los profesoras utilizan otras dos estrategias cuando las respuestas u opiniones son incorrectas, estas son las de rechazar e ignorar y van junto a una explicación sobre por qué no son apropiadas.

Las estrategias para mejorar la codificación de la información a aprender son dirigidas al estudiante para que sintetice posteriormente la información, cuya intención es obtener que los datos nuevos por aprender aumenten en calidad proporcionándolos de una mayor contextualización para que los estudiantes los integren mejor, a este grupo pertenecen todas las informaciones gráficas. Las ilustraciones son una de las clases de información gráfica que más se usan en los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje, se utilizan para resaltar una relación espacial dando énfasis en reproducir objetos o procesos.

Las ilustraciones en los textos académicos son de tipo descriptivo; mostrando al objeto físicamente dando importancia a la identificación visual de las principales características de dicho objeto por parte del estudiante; expresiva, buscando reacciones valorativas o actitudinales para la enseñanza o la discusión, en conjunto, con el alumnado; construccional, usualmente empleadas para enseñar los componentes de una totalidad; funcional, centrándose en la descripción visual de las

diferentes relaciones que existen entre los componentes de una estructura para que pueda funcionar; y algorítmica, usada generalmente para explicar procesos.

Estrategias post-instruccionales.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), indican que las estrategias post-instruccionales suceden al finalizar la sesión de enseñanza-aprendizaje proporcionando al estudiante generar una visión integradora del material y en algunos casos apreciar su propio aprendizaje, las más usadas son resúmenes finales, organizadores gráficos o mapas conceptuales.

Las estrategias destinadas a organizar la nueva información por aprender proporcionan una apropiada organización de la información e incluyen los mapas y redes conceptuales, distintos organizadores gráficos, resúmenes, cuadros sinópticos simples y organizadores textuales.

Los resúmenes son versiones cortas del contenido a enseñar y deberá aprenderse ya que en este se recalcan los puntos más esenciales de la información; para realizar un resumen se deben tener en cuenta los niveles jerárquicos de la información para luego poder omitir la información trivial o secundaria y sus principales funciones son posicionar al estudiante dentro del contexto general del material por aprender, resaltar la información esencial, organizar, integrar y consolidar la información enseñada. Los organizadores gráficos son figuras gráficas que expresan la estructura lógica del material educativo; entre los más empleados están los cuadros sinópticos que otorgan una organización global de un tema y sus diferentes vinculaciones y ordena la información de diferentes contenidos principales que conforman el tema a enseñar.

Capítulo II

Diagnóstico o Trabajo de Campo

Características del campo de estudio

Con la finalidad de conocer el estado actual del objeto de estudio cuyo título es: Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima, se procedió a realizar el diagnóstico o trabajo de campo a través de las técnicas e instrumentos. Dichas técnicas e instrumentos fueron validados por un juicio de expertos para posteriormente ser trabajados con una muestra con criterio no probabilístico de tipo intencional, de grupo intacto por conveniencia.

De igual modo, el diagnóstico de campo se realizó en una universidad privada de Lima, con una muestra de tres maestros del programa EAP (*English for Academic Purposes*) y 23 estudiantes de dicho programa que tienen un nivel de Inglés Avanzado.

Análisis e interpretación de resultados

Se hizo uso de la encuesta cerrada a los alumnos, para los docentes se hizo uso de la entrevista semiestructurada y la observación de clases. Además, se utilizaron la guía de observación de clases, el cuestionario cerrado y la guía de entrevista a los maestros.

Presentación de resultados por técnicas de investigación

Los resultados obtenidos por las técnicas de investigación se organizaron teniendo como finalidad proporcionar interpretación y explicación de los datos según

los objetivos planteados en la investigación; con lo que se consigue los resultados más importantes.

Resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes.

Se explican los resultados conseguidos con relación a las catorce cuestiones aplicadas a tres maestros, organizadas en base a los indicadores de las subcategorías apriorísticas, de igual manera sus conclusiones.

Así, de la subcategoría motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se consiguió:

Con relación a la motivación intrínseca y extrínseca los tres docentes manifestaron la importancia de ambas, dos de ellos le otorgaron mayor relevancia a la motivación intrínseca enfatizando que cuando el estudiante está motivado intrínsecamente va a hacer todo lo posible por aprender, por esforzarse, por rendir un buen examen. Sin embargo, uno de ellos sostuvo que ambas eran igualmente importantes; algunos estudiantes, señaló poseen desde que nacen la motivación intrínseca, ese gusto por aprender es lo que ocasiona una satisfacción interna, otros son motivados por un factor externo (un buen trabajo, un ascenso), una ambición, a la cual no se le debe dar una connotación negativa, porque es, simplemente, un deseo de superarse.

Con respecto a cómo fomentan la motivación en clase, un docente manifestó que lo hacía transmitiendo un poco de calidez humana, de manera tal que antes de abordar un tema les hacía preguntas a los estudiantes sobre su vida cotidiana, de manera tal que compartían experiencias vividas y se iba estableciendo una relación entre ellos para conocerlos finalmente; y más aún en el campo virtual. Otro docente enfatizó la importancia de presentar a los estudiantes situaciones cercanas a su

realidad, no ajenas, para motivarlos. Por su parte, el tercer docente señaló que motivaba a sus alumnos cambiando las actividades repetidas veces dentro de una misma sesión.

En lo relativo al interés por aprender a aprender fomentando habilidades de autoaprendizaje, un docente sostuvo que lo hacía a través de las emociones, involucrando a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y también a través de la curiosidad, dejando siempre una pequeña duda al estudiante para que luego él salga del salón de clase con ganas de seguir aprendiendo o investigando; como el mismo enfatizó: «No darle todo masticadito». El segundo profesor afirmó que inculcaba en los alumnos el gusto por aprender a aprender, desarrollando este placer por saber más, por investigar. Al respecto, el tercer docente sostuvo que para ello se deben de usar diferentes estrategias (como verificar qué fue lo que asimilaron de la clase anterior y hacer una especie de resumen) también sostuvo que este interés no solo se debe fomentar al inicio de la sesión, más bien debe darse durante toda la sesión de enseñanza-aprendizaje.

Es por estas razones que se puede concluir que los tres docentes le dan un lugar importante a la motivación y al gusto por aprender a aprender; teniendo en cuenta la motivación intrínseca como motor principal de la autorregulación.

De la subcategoría autorregulación del pensamiento, se consiguieron los resultados presentados a continuación:

En relación con si los estudiantes identifican lo que necesitan aprender y determinan los más inteligentes métodos para conseguirlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, dos de los maestros sostuvieron que los estudiantes sí identifican lo que necesitan aprender; sin embargo, no determinan

cuáles son las mejores estrategias para lograr ese objetivo. Por otro lado, el tercer docente señaló que sus alumnos al principio de la sesión no determinan las estrategias; pero una vez que ellos identifican lo que tienen que aprender, entonces sí aplican estrategias.

Al respecto, el primer docente sostuvo que los estudiantes no necesariamente tienen la capacidad de autorregular su aprendizaje, ya que no identifican las tres fases del aprendizaje: planificación, desarrollo y análisis. Dentro de esas fases, a la planificación se le otorga un rol importante para establecer la estrategia o ruta a seguir, en el proceso de aprendizaje que van a emprender. Este primer profesor sostiene que los estudiantes no saben que estrategia de aprendizaje utilizar ni tampoco saben cómo estudiar. En una de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje, el hizo uso de una estrategia visual, los *flashcards*; motivando a uno de sus estudiantes a usar la misma estrategia en casa y, de esa manera, autorregular su aprendizaje. Asimismo, también mencionó las inteligencias múltiples de Howard Gardner señalando que algunos estudiantes tienden a ser más visuales, otros kinestésicos, sin percatarse ellos mismos de su propio estilo de aprendizaje.

Relativo a este mismo punto, el segundo educador sostuvo que los estudiantes no son muy conscientes de lo que tienen que desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un proceso que se va elaborando durante la clase y ellos van autorregulando su aprendizaje a través de preguntas. También para ello ayuda el grado de madurez del estudiante no solo para fijar metas, sino también para tener un control de sus emociones y frustraciones; el aspecto motivacional es imprescindible para lograr este objetivo. El tercer docente estuvo de acuerdo con esta última afirmación, en el sentido de que los estudiantes van desarrollando su propio proceso de aprendizaje a través de preguntas, saberes previos y la motivación. Si un

estudiante está motivado, sostuvo este último, va a hacer preguntas, va a relacionar nuevos conceptos con saberes previos y va a esforzarse por aprender.

Por ende, se puede concluir que los estudiantes tienen la capacidad de autorregularse, siempre y cuando sepan la ruta que deben de seguir, pues hay un desconocimiento de cómo deben proceder. También es importante que haya un control de emociones y tengan la voluntad de autorregularse.

De la subcategoría metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje, se consiguió los resultados presentados a continuación:

El pensamiento inferencial el primer docente señaló que, en la sesión de aprendizaje, él formula una pregunta para generar polémica, a la que él nombra como «el detonante»; a través del cual va a hacer a los estudiantes pensar y analizar lo que están asimilando, de manera que ellos lleguen a la respuesta sin la necesidad que la proporcione el docente. A través de esta estrategia, el educador intenta sembrar una semillita a través de la cual se va a generar más conocimiento.

Del mismo modo, el segundo profesor también formula preguntas en la sesión de aprendizaje para promover la metacognición, para que aprendan a pensar, a hacerse preguntas y a reflexionar; ya que, al proceder de esta manera, los estudiantes se dan cuenta de lo que está ocurriendo en su mente. Al respecto, el tercer maestro afirmó que desarrolla el pensamiento inferencial cuando está frente a un texto y formula preguntas para predecir que va a ocurrir, que pueden inferir y que den su opinión.

Relativo a la retroalimentación, los tres docentes afirmaron que usan esa estrategia en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje. El primer docente sostuvo que usa esa estrategia no sólo para decirle al estudiante si está en lo correcto o no, pero

también para tratar de profundizar y complementar más la información que posee el estudiante. Al mismo tiempo, el tercer profesor dijo que si no hay retroalimentación no hay interiorización; los estudiantes deben estar conscientes de qué hicieron bien o incorrectamente para poder mejorar.

En cuanto a si los estudiantes comprenden los procesos cognitivos que le permiten optimizar su aprendizaje en la sesión de enseñanza-aprendizaje, los tres docentes expresaron que los estudiantes no los comprenden en su totalidad. El primer docente sostuvo que, para aclarar dudas, al final de cada sesión, el hace una pequeña evaluación del aprendizaje; de manera tal que constata cuánto han aprendido los estudiantes y ellos mismos pueden darse cuenta de sus propios procesos cognitivos y, de esa manera, autorregular su aprendizaje. El segundo docente fomenta este proceso a través de preguntas, inferencias y pidiéndoles que describan o analicen un determinado tema. Al respecto, el tercer profesor lo hace pidiéndoles que hagan un *outline* (esquema) para que los estudiantes puedan distinguir los pasos a seguir y, de esa manera, puedan ir autorregulando su aprendizaje.

Es por ello por lo que se puede concluir que el pensamiento inferencial es trabajado a base de preguntas, la retroalimentación tiende a ser puntual y ambos aspectos ayudan a los alumnos a reflexionar y a comprender los procesos cognitivos que les permiten autorregular su aprendizaje.

De la subcategoría rol del estudiante y rol del docente durante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, se consiguieron los resultados que siguen:

Al indagar sobre si los docentes promueven una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, los tres profesores expresaron que sí. El primer docente sostuvo que él creaba un ambiente

para que el estudiante se sintiera cómodo y confiado al dar una respuesta o al hacer una pregunta, y que no estuviera pensando si el docente se iba a molestar o no; un espacio en el cual no hubiera preguntas buenas o malas, todas eran válidas. Al respecto, el segundo docente expresó que él recibía de buena forma todos los comentarios que hacían los estudiantes en una sesión de aprendizaje; y, el tercero sostuvo que él tenía una relación más vertical con los estudiantes para promover el aprendizaje con mayor riqueza.

Con respecto a si los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje en la sesión de clase, los tres maestros concordaron que los estudiantes, en su gran mayoría, no disponían de las estrategias necesarias para autorregular su aprendizaje. En otras palabras, no estaban conscientes que tenían que manejar bien su tiempo, planificar y organizarse para autorregular su aprendizaje. Al respecto, el primer docente sostuvo que, dejando al margen las propias estrategias de autorregulación, los estudiantes no manejan tampoco el control de sus emociones, de la frustración, elemento importante para llevar a cabo sus metas. El segundo docente señaló que la autorregulación era una habilidad con la cual nacías (innata) o desarrollabas durante toda tu vida; por ello, hay estudiantes que simplemente tenían la capacidad de autorregularse, de controlar lo que aprendían, de fijarse objetivos personales y eran personas que acudían al docente para aclarar dudas o buscar soluciones (autorregulación innata); no obstante, hay educandos que se iban autorregulando a través del aprendizaje y que los docentes podían ir monitoreando o incentivando. Al respecto, hay estudiantes que, por su trayectoria académica, han sido más capacitados para ser autónomos, para desarrollar pensamiento crítico, para autorregularse; por ello disponen de un abanico de herramientas; aunque, no por ello, no presenten dificultad. Por otro lado, hay estudiantes que no han tenido el mismo

privilegio; sin embargo, tienen la voluntad de hacerlo; la voluntad es muy importante para la autorregulación. Asimismo, el tercero señaló que algunos si se autorregulan y otros no; estos últimos piensan que, al atender la clase, por obra de magia, van a aprender todo y no planean, no se organizan y no gestionan bien su tiempo.

En cuanto a si los docentes cuentan con información oportuna y constante de los avances académicos de los estudiantes en pleno proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase académica, el primer docente sostuvo que él empleaba la estrategia de las evaluaciones pequeñas al final de cada sesión, las cuales servían como un termómetro para tener una idea de cómo iba el grupo, del progreso de los estudiantes. Se les administraba un instrumento de evaluación de manera digital, usualmente con preguntas y respuestas de *multiple choice*; lo cual servía como referencia y se podía apreciar si los estudiantes entendían o no. El segundo docente indicó que trataba de hacer una evaluación continua del aprendizaje a través de evaluaciones pequeñas o participación oral; ya que en la participación oral se podía observar los procesos del pensamiento y otorgaban tanta o más información que un examen escrito. De esa manera, se podía apreciar qué estudiante estaba progresando, quién estaba haciendo preguntas, en qué aspectos se estaban equivocando; y las evaluaciones pequeñas “pasitos o controles» también brindaban información sobre el avance académico de los estudiantes. El tercer docente explicó que lo hacía a través de trabajos que enviaba a los estudiantes semanalmente y ahí se les evaluaba, y tanto el docente como los estudiantes podían identificar el progreso académico, si lo habían hecho bien o no, si había algún aspecto por mejorar; de manera tal que pudieran interiorizar este proceso y la próxima vez mejorar al respecto.

Por consiguiente, se puede concluir que los docentes mantienen una comunicación abierta con los estudiantes y cuentan con información oportuna sobre

sus avances académicos. Sin embargo, los estudiantes no son del todo consientes de cómo deben de autorregular su aprendizaje, qué estrategias utilizar, ni cómo gestionar bien su tiempo.

De la subcategoría proceso reflexivo en el proceso enseñanza-aprendizaje, se consiguieron los resultados mostrados a continuación:

En referencia a si los docentes generan estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase los tres docentes afirmaron que sí lo hacían. El primer docente señaló que para lograr este objetivo transmitía a los estudiantes algún mensaje, alguna reflexión, introduciendo un tema polémico para generar un debate. Como ejemplo, este dijo que cuando estaba impartiendo el curso de *Business Studies* y se trataba el tema de Recursos Humanos, él hacía ver que este departamento no solo velaba por el salario del trabajador, sino también por las condiciones de trabajo, por un clima laboral apropiado a beneficio de los trabajadores; para que los estudiantes pudieran reflexionar. El segundo docente sostuvo que sí empleaba una estrategia didáctica con una óptica reflexiva para que ellos pensaran y se diesen cuenta porque estaban tratando algún tema en particular y se repreguntaran qué estaban aprendiendo, qué habilidad estaban desarrollando y qué objetivo querían lograr. El tercer docente indicó que empleaba una estrategia didáctica con una óptica reflexiva sobre todo cuando enseñaba vocabulario ya que, al entender los estudiantes el concepto, lo podían aplicar de una manera más consciente en sus redacciones en inglés.

En cuanto a si los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y actúan en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, el primer docente dijo que sí lo hacían, pero bajo su propio criterio y no

tomando en cuenta la retroalimentación del profesor. Al respecto, este mismo docente compartió una experiencia de enseñanza-aprendizaje que tuvo en Monterrey, México; la cual se llamaba Tensión para el Aprendizaje. En este caso, en particular, los docentes pudieron apreciar que los estudiantes ponían mayor atención a la calificación y no tomaban en consideración la retroalimentación escrita que había hecho el docente; por ello, cuando se les dio la oportunidad de volver a hacer el trabajo, reflexionaron sobre sus propias fortalezas y debilidades bajo su propio criterio, más no teniendo en cuenta la retroalimentación del docente. El segundo maestro explicó que, a su parecer, los chicos sí estaban conscientes de cuáles eran sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que no tenían muy claro era de cómo sobreponerse, cómo mejorar. También mencionó que tampoco tenían claro el esfuerzo, dedicación y perseverancia que se requería para llegar a un objetivo. Por su parte, el tercer profesor añadió que muchos de los estudiantes no hacían un proceso reflexivo sobre sus fortalezas y debilidades porque simplemente no tenían interés en la clase, no participaban y, en algunos casos, no asistían.

Por consiguiente, se puede sostener que los docentes sí utilizan estrategias con una óptica reflexiva en la sesión de clase; lo cual alimenta al pensamiento inferencial y ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas; sin embargo, uno de ellos señaló que de acuerdo con un estudio que él presenció, los estudiantes muy pocas veces le prestan atención a la retroalimentación del docente y, más bien, siguen su propio criterio. Además, se mencionó que los estudiantes si identifican sus fortalezas y debilidades, pero no saben cómo lograr su objetivo ya sea por falta de estrategias o interés.

De la subcategoría estrategias pre-instruccionales, se obtuvieron los siguientes resultados:

Al indagar sobre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes que activen conocimientos previos y permitan a los estudiantes identificar los conceptos nuevos por aprender, el primer docente señaló que cuando se abordaba un tema técnico, se les daba a los estudiantes un glosario al inicio académico para identificar saberes previos y conceptos nuevos; así mismo, este docente compartía casos reales que fueran familiares para los estudiantes e identificaban también saberes previos y conceptos nuevos por aprender. El segundo docente expresó que sí lo hacía también a través de un tema específico, recuperando saberes previos e invitando a los estudiantes a compartir sus conocimientos sobre un tema, de manera que iban identificando también los conceptos nuevos por aprender, enlazando ideas y cimentando sus conocimientos para no percibirlos como hechos aislados. El tercer docente sostuvo también que el aprendizaje era un proceso continuo, como un espiral, por lo cual era importante activar saberes previos para que los estudiantes aplicasen estrategias que hubieran aprendido y, a partir de ahí, ir construyendo conocimientos. A medida de ejemplo, dijo que, para escribir un ensayo en inglés, primero había que aprender a redactar un párrafo y poder distinguir cuál era el *topic sentence* (la idea central del texto) y así sucesivamente.

Por consiguiente, se evidencia el uso de saberes previos y la identificación de conceptos nuevos durante la sesión de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.

De la subcategoría estrategias co-instruccionales, se llegaron a conseguir los resultados mostrados a continuación:

Sobre si los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva durante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase hubo cierta disparidad en las respuestas. Por ejemplo, el primer docente señaló que, en algunos casos, los estudiantes si identificaban los términos más relevantes y los asimilaban. Para asegurarse que este proceso se realizara adecuadamente, el docente ponía mayor énfasis en estos conceptos, los repetía y los usaba en distintos contextos, no esperando que finalice la sesión para verificar si entendieron o no. El segundo sostuvo que la mayoría de los estudiantes sí organizaban, interrelacionaban y estructuraban las ideas principales en la sesión de clase; y el mismo profesor podía verificar el logro del objetivo porque los estudiantes comunicaban este logro. Mientras que el tercer profesor indicó que, efectivamente, los estudiantes sí identificaban las ideas principales de las secundarias y podían hacer un análisis entre ellas, clasificando y organizando la información.

En referencia a si los docentes desarrollan estrategias metodológicas para mejorar la codificación de la información por aprender por los estudiantes en la sesión de clase, el primer docente señaló que lo hacía a través de evaluaciones pequeñas en cada sesión de aprendizaje para que los mismos estudiantes pudieran registrar cuanto habían asimilado y, de esa manera, también podían autorregular su aprendizaje. También hacía uso de la retroalimentación para que pudieran evaluarse uno a otros. Mientras que el segundo expresó que, para mejorar la codificación de la información a aprender, él usaba lecturas en las cuales los estudiantes trabajaban en grupo y tenían que tomar notas, contestar y analizar una serie de preguntas y finalmente hacer un resumen. Al mismo tiempo, iban clasificando la información o los nuevos conceptos por aprender y disponían de medios visuales, de manera tal que la información pudiera codificarse de la mejor forma posible. Al respecto, el tercer

docente indicó que este proceso se daba cuando los estudiantes tenían que hacer una redacción ya que primero hacían un mapa conceptual o un organizador gráfico y luego un esquema de lo que iban a redactar; de tal manera que así ellos iban codificando la información.

Por consiguiente, se entiende que los educadores sí utilizan estrategias metodológicas que contribuyen a mejorar la codificación de la información. También, dos de ellos usan la retroalimentación entre los mismos estudiantes para reforzar esta actividad.

De la subcategoría estrategias post-instruccionales, se llegaron a los resultados que se presentan a continuación:

Sobre si el educador considera que los alumnos identifican los aspectos académicos a mejorar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, el primer docente expresó que sí lo hacían y ayudaba cuando se daba una retroalimentación apropiada; siendo así, los estudiantes podían autorregular su aprendizaje. En el caso del segundo profesor, este señaló que los estudiantes sí identificaban los aspectos académicos a mejorar solo que no sabían a ciencia cierta cómo lograrlo. Si el aspecto por mejorar era a corto plazo era más fácil, pero, si era uno de largo plazo como mejorar la habilidad lectora, entonces era más complejo. Cabe recalcar que los estudiantes se ayudaban unos a otros haciendo uso de estrategias más modernas como un chat grupal en el cual iban monitoreando los objetivos que debían lograr, se hacían preguntas entre ellos e iban aprendiendo a aprender colaborativamente; esta estrategia fue sobre todo útil para los estudiantes tímidos. Durante la sesión de clase, este mismo docente también daba una retroalimentación oral u escrita a los estudiantes, la cual ellos podrían prestar

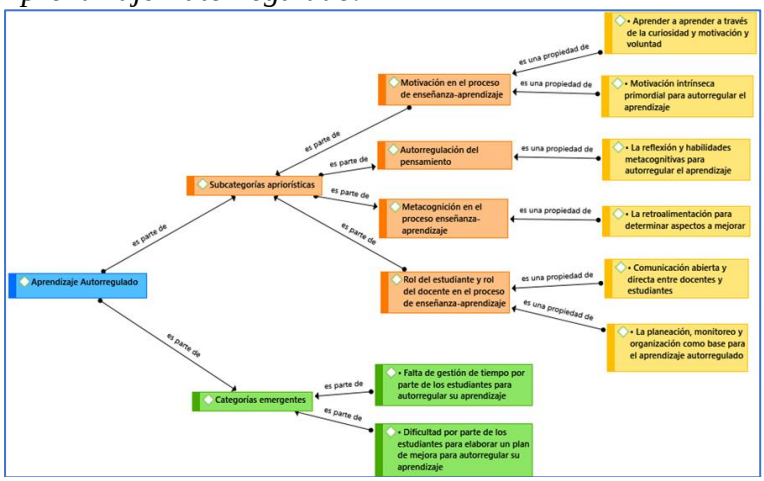
atención, si tenían interés, para autorregular su aprendizaje. Mientras que el tercer profesor indicó también que algunos estudiantes identificaban los aspectos académicos para mejorar; no todos lo hacían porque todo cambio implicaba un esfuerzo. Además, añadió que cuando ello ocurría era muy gratificante y que verificaba si los estudiantes habían asimilado la información anterior a través de preguntas.

Por ello, se puede concluir que algunos estudiantes identifican los aspectos académicos que deben mejorar para lo cual trabajan colaborativamente, usando estrategias más modernas y teniendo como referencia la retroalimentación.

Luego de analizar las entrevistas aplicadas a los educadores, se halló sobre la categoría aprendizaje autorregulado que sí, efectivamente, hay un rol del docente que fomenta la motivación tanto intrínseca como extrínseca e invita a desarrollar la reflexión a través de preguntas inferenciales. También los docentes dan una retroalimentación oportuna durante la sesión de clase, sin embargo, los estudiantes no siempre prestan atención a esa retroalimentación y se rigen por su propio criterio, haciendo un poco más difícil el proceso de autorregulación. Asimismo, no gestionan bien su tiempo y desconocen la manera como ellos pueden autorregular su aprendizaje para lograr metas reales; lo cual hace imperativo un manejo adecuado de los tiempos por parte de los estudiantes. El asunto en la formación no solo es la identificación de lo que se debe hacer o cómo se va a hacer: el asunto requiere de planear y tomar estimaciones de tiempos para lograr lo que se desea alcanzar. De lo que se desprende de las entrevistas es que los docentes identifican que los estudiantes buscan llegar a sus objetivos, aunque no son muy conscientes de los tiempos que se requieran para lograrlos.

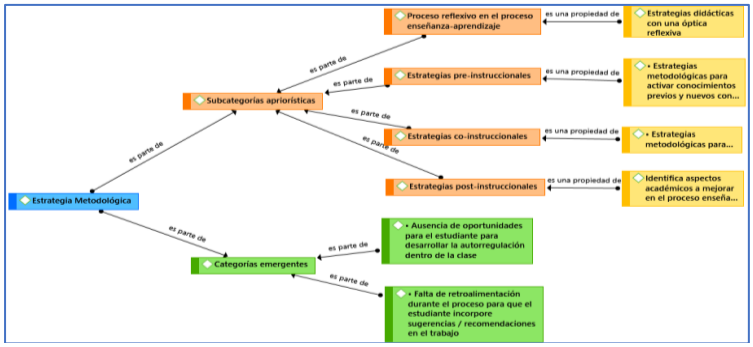
Con respecto a la categoría estrategia metodológica, se pudo concluir que los docentes si utilizan estrategias didácticas con una óptica reflexiva, activando saberes propios e identificando conceptos nuevos durante la sesión de aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes señalan que los estudiantes sí identifican cuáles son sus fortalezas y debilidades; aunque no necesariamente saben cómo lograr una mejora. Al mismo tiempo, se volvió a recalcar que los estudiantes no le dan mucha importancia a la retroalimentación dada por el docente. En un trabajo, los estudiantes suelen ver la calificación más no en comentario escrito por el docente; lo cual evidentemente serviría para fomentar la autorregulación.

Figura 2
Aprendizaje Autorregulado.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Figura 3
Estrategia Metodológica.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes.

Esta herramienta fue construida con 14 interrogantes dirigidas a 23 estudiantes del segundo ciclo del programa de Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima. Dichas preguntas fueron reguladas con atención a las nueve subcategorías correspondientes. El objetivo de la encuesta a los estudiantes fue conocer el nivel de satisfacción y motivación que ellos tienen por la forma en que el docente de la asignatura de inglés (o asignatura dictada en inglés) dirige y desarrolla el aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

En la etapa inicial se pregunta al estudiante que señale su carrera, ciclo, fecha, edad y sexo. Respecto a las carreras o grupos consultados, el 34,8% fueron estudiantes de History/Translation; otro 34,8% fue de EAP (*English for Academic Purposes*) y el 30,4% representó al grupo de Business.

La edad de los estudiantes preponderante en la encuesta fue de 19 años (10 alumnos), que representa el 43,5%. Luego, siete estudiantes de 18 años, que representa el 30,4%; dos estudiantes de 17 años (8,7%); dos estudiantes de 23 años (8,7%) y solo un estudiante de 24 años (4,3%). El sexo mayoritario al responder el cuestionario fue femenino (69,6%); mientras que el sexo masculino representó el 30,4%.

Se utilizó el programa SPSS para verificar el análisis de los datos, que son las siglas de *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). En este se cotejaron las respuestas de las encuestas, desde la creación de una base de datos. Se generaron tablas de frecuencia absoluta y relativa, que han sido descritas en cada subcategoría, para visualizar los resultados.

De la subcategoría: Motivación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, se consiguieron los resultados que se muestran a continuación:

En referencia a si el docente motiva intrínseca y extrínsecamente a los estudiantes en los trabajos de enseñanza-aprendizaje durante clase; la mayoría, el 95,7 % (22 estudiantes) contestó afirmativamente; mientras que solo un estudiante (4,3%) manifestó que el docente no realizaba dicha motivación. Estas respuestas indican que, según los estudiantes, casi la totalidad de los docentes motivan con excelencia a los estudiantes en las sesiones de clases.

Al preguntar sobre si el docente despierta el interés por aprender a aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase; casi todos los alumnos (22), el 91,3 % respondió afirmativamente. Solo un estudiante (4,3%) respondió que no y otro estudiante respondió que «Algunas veces». Las respuestas de los estudiantes nos indican que los maestros regularmente despiertan en sus estudiantes el interés por aprender a aprender durante las sesiones de clase.

Por ello, con respecto a la subcategoría: Motivación en el Proceso Enseñanza-aprendizaje, que la gran mayoría de estudiantes (22 de ellos o el 91,3%) consideraron que el educador los motiva intrínseca y extrínsecamente y les despierta el interés por aprender a aprender en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en las sesiones académicas. Dado lo expuesto, la subcategoría: Motivación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje es muy satisfactoria en su logro.

De la subcategoría: Autorregulación del Pensamiento, se consiguieron los siguientes resultados:

Al interrogar en referencia a si el maestro detecta lo que los estudiantes necesitan aprender y determina las estrategias más adecuadas para conseguirlo

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, 19 estudiantes o el 82,6% de ellos, respondió afirmativamente y cuatro de ellos respondió que «Algunas veces»; mientras que ningún estudiante respondió que no.

Así se comprende que, según los estudiantes, los docentes por lo general identifican las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y utilizan estrategias favorables para satisfacerlas. En consecuencia, se considera un logro en la mayoría de los docentes la subcategoría: Autorregulación del Pensamiento.

De la subcategoría: Metacognición en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se consiguieron los siguientes resultados:

Al consultar a los estudiantes sobre si su maestro lleva a cabo el pensamiento inferencial a través de preguntas y la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase, 19 alumnos (el 82,6%) respondieron afirmativamente, mientras que cuatro estudiantes (el 17,4%) respondió «Algunas veces» y ningún estudiante respondió con negación. De acuerdo con estas respuestas se puede deducir que, en opinión de los estudiantes, la mayoría de los docentes desarrollan con regularidad el pensamiento interferencial a través de preguntas y retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, al consultar sobre si los estudiantes comprenden los procesos cognitivos que les permite optimizar su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, se encontró que 14 de ellos (el 60,9%) consideran que sí comprenden dichos procesos, mientras que nueve de ellos (que equivale al 39,1%) consideran que «Algunas veces» comprenden dichos procesos; y ningún estudiante contestó con negación. En concordancia con estas respuestas, se puede inferir que más de la mitad de los estudiantes considera que sí comprenden los

procesos cognitivos que les permiten optimizar su aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje.

Se entiende que la gran parte de los maestros cumple con el proceso de Metacognición en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; mientras que casi el 61% de los estudiantes considera que entienden este proceso, lo cual es factible de ser perfeccionado.

De la subcategoría: Rol del Estudiante y Rol del Docente en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, se consiguieron los resultados mostrados a continuación:

Respecto a si el docente promueve en los estudiantes una comunicación abierta y directa en la sesión de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 20 estudiantes (87%) indicaron que el docente sí la promueve, mientras que tres estudiantes (13%) indicó que «algunas veces» la promueve y ningún estudiante respondió negativamente. Por lo que, de acuerdo con estas respuestas se puede entender que, según los estudiantes, la gran mayoría de los docentes promueve en ellos una comunicación abierta y directa durante la sesión académica.

Al respecto de si los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, 12 de ellos (52,2%), respondió afirmativamente, mientras que 10 de ellos (43,5%) contestó que «algunas veces» mostraban dicha iniciativa y un estudiante (4,3%) contestó con negación. Al cotejar las respuestas de los estudiantes se evidenció que un poco más del cincuenta por ciento de los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase. Por otro lado, se considera importante que esta iniciativa sea promovida en todos los alumnos.

En el caso de si los estudiantes constatan que el maestro cuenta con información oportuna y constante de sus avances académicos durante el proceso de enseñanza – aprendizaje durante la sesión académica, 20 educandos (87%) afirmaron que el profesor sí cuenta con dicha información, mientras que tres estudiantes (13%) contestaron “algunas veces» y ningún estudiante respondió con negación. Resumiendo, a partir de las respuestas estudiantiles se nota que gran parte de los profesores cuentan con información oportuna y constante de sus avances académicos en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

En líneas generales, se podría decir que los docentes promueven en los estudiantes una comunicación abierta y directa en la sesión de clase y cuentan con información oportuna y constante de los avances académicos, Sin embargo, en cuanto a que los estudiantes muestren iniciativa para autorregular su aprendizaje, hubo disparidad en las respuestas.

Dadas las opiniones de los alumnos encuestados, tanto el Rol del Docente como el del Estudiante es satisfactorio, con cierto espacio de mejoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la subcategoría: Proceso Reflexivo en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el caso de si los estudiantes creen que el maestro genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva durante la sesión académica, 18 alumnos (78,3%) mencionaron que el maestro las genera constantemente; tres estudiantes (13%) consideraron que el maestro algunas veces genera dichas estrategias; mientras que solo dos estudiantes (8,7%) negaron que el docente genere estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica

reflexiva en la sesión académica. De las respuestas se desprende que la gran mayoría de estudiantes considera que los docentes sí generan estrategias didácticas con una óptica reflexiva, beneficiando al estudiante en la construcción de su conocimiento.

En referencia a si los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y actúan en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase: los estudiantes respondieron que sí, 12 de ellos (52,2%); que «algunas veces», 10 de ellos (43,5%); que no, uno de ellos (4,3%). Así, se infiere que un poco más del cincuenta por ciento considera que sí reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y es consciente de ellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se considera importante que todos los estudiantes puedan reflexionar sobre lo referido para beneficiar el trabajo del conocimiento en la enseñanza-aprendizaje.

Por ende, los educandos reconocen que los docentes la logran casi a cabalidad; mientras que los estudiantes la logran en un porcentaje importante, que es plausible de perfeccionarse.

De la subcategoría: Estrategias pre-instruccionales, se obtuvo los resultados que se muestran a continuación:

En referencia a si el maestro recupera los saberes previos e identifica los nuevos conceptos por aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, 20 estudiantes (87%) respondieron afirmativamente y tres (13%) indicaron que el docente lo logra algunas veces. A partir de lo expresado por los alumnos, se infiere que gran parte de ellos considera que el profesor sí recupera los saberes previos y que, además, identifica los conceptos nuevos por aprender en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en la sesión académica.

De la subcategoría: Estrategias co-instruccionales, se consiguieron los resultados que se muestran a continuación:

En cuanto a, si los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva en la sesión académica durante el desarrollo de conocimientos de enseñanza-aprendizaje, 15 alumnos (65,2%) contestaron que sí lo logran, mientras que cinco de ellos (21,7%) respondieron que lo logran «algunas veces» y tres (13%) manifestaron que no logran organizar, interrelacionar ni estructurar las ideas principales de la información nueva en la sesión de clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se deduce que un gran porcentaje de los alumnos sí lo logra.

Con relación a si los alumnos consideran que el maestro desarrolla estrategias metodológicas para mejorar en ellos la codificación de la información a aprender en la sesión académica; 20 estudiantes (87%) contestaron que el educador sí desarrolla dichas estrategias metodológicas, mientras que tres de los estudiantes (13%) contestaron que algunas veces el docente desarrolla estrategias metodológicas para mejorar en ellos la codificación de la información a aprender en la sesión de clase. De las respuestas recibidas, se infiere que la gran mayoría de los estudiantes son beneficiados con las estrategias metodológicas utilizadas por el docente, para mejorar en los estudiantes la codificación de la información a aprender en la sesión de clase.

Por lo expuesto, en la subcategoría: Estrategias co-instruccionales, se aprecia que dichas estrategias son utilizadas tanto por los estudiantes en su mayoría, como por los mismos docentes y puede aún perfeccionarse.

De la subcategoría: Estrategias post-instruccionales, se obtuvieron los siguientes resultados:

Por otro lado, si los estudiantes identifican los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase; el 52,2% de ellos (12 estudiantes) admitió que sí lo logran, mientras que el 47,8 de ellos (11 estudiantes) manifestaron que algunas veces lo logran. Ningún estudiante manifestó que no lo logra; por lo que se concluye que un buen número de ellos identifican siempre o algunas veces los aspectos académicos a mejorar en el desarrollo intelectual de la enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase; lo cual es plausible de ser perfeccionado.

Al concluir con los análisis de los cuestionarios a los alumnos, se halló que la categoría aprendizaje autorregulado que los docentes motivan intrínseca y extrínsecamente a los alumnos y desarrollan el pensamiento inferencial en las sesiones académicas. Sin embargo, algunos de ellos muestran cierta dificultad en comprender los procesos cognitivos que los ayuden a optimizar su aprendizaje y también tienen dificultad en mostrar una iniciativa para autorregular su aprendizaje; muchas veces, se podría inferir por desconocimiento de estrategias que los conduzcan a desarrollar esta habilidad.

Con respecto a la categoría estrategia metodológica, los estudiantes, en su mayoría, sí consideran que sus maestros utilizan estrategias didácticas con una óptica reflexiva. Sin embargo, muchos de los alumnos indican que no necesariamente actúan de forma consciente frente a sus fortalezas y debilidades; lo que demostraría aquí un plan de mejora. Siguiendo la misma línea, también los estudiantes manifiestan que algunos de ellos identifican los aspectos para mejorar durante la sesión de clase; sin embargo, este aspecto es plausible a mejorarse también.

Resultados de la observación a clase.

Con la finalidad de conocer el estado actual del objeto de este estudio se procedió a realizar el diagnóstico o trabajo de campo mediante las técnicas e instrumentos correspondientes. Dichas técnicas e instrumentos fueron validados por un juicio de expertos para, posteriormente, implementarse a una muestra elegida con criterio no probabilístico de tipo intencional, de grupo intacto por conveniencia.

Vale mencionar que el diagnóstico de campo se realizó en la universidad privada de Lima de la investigación, con una muestra de tres profesores del programa EAP (*English for Academic Purposes*) y 23 estudiantes de dicho programa, en el cual se desarrolla un nivel de Inglés Avanzado.

En seguida se explican los resultados conseguidos de la observación a tres de las sesiones de clase, realizadas de manera virtual, organizadas sobre la base de los indicadores de las subcategorías apriorísticas, al igual que sus conclusiones.

De la subcategoría motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje se consiguieron los resultados mostrados en seguida:

En referencia a si el docente motiva a los estudiantes intrínseca y extrínsecamente, se pudo observar que el primero lo hacía con mayor frecuencia, al mantener un vínculo más estrecho con los estudiantes y al relacionarse con ellos de una manera más cercana haciéndoles bromas y comentarios que los estudiantes los recibían con gusto; incluso los elogiaba frecuentemente y les decía, por ejemplo: «Muchas gracias, tú puedes pertenecer a un equipo profesional». El segundo tenía una relación un poco más formal con los estudiantes, pero era igualmente cordial: involucraba a los estudiantes haciéndolos participar, haciéndolos sentir que su

participación era importante para llevar a cabo la sesión académica. El tercer profesor mantenía una relación cálida con todos y cada uno de los estudiantes; se podía apreciar que los estudiantes se sentían a gusto en la sesión de enseñanza-aprendizaje. En esta sesión, el docente dejaba muy en claro que no importaba si los participantes se equivocaban o no.

En este panorama, se hace evidente que los tres maestros buscaban crear y mantener un adecuado vínculo con sus alumnos, de manera que el factor confianza reforzara la relación entre profesor y estudiante y, al mismo tiempo, permitiera afianzar el proceso de enseñanza. Este es un escenario en el cual el aprendizaje muestra tres elementos: el constructo teórico, las tareas del estudiante y la tarea de los docentes, que son los factores que intervienen en el aprendizaje (Zabalza, 1991).

Relativo a si el docente despierta el interés por aprender a aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, dos de los profesores demostraron que lo hacían a través de preguntas, recurriendo a sus saberes previos (conflicto cognitivo) y a partir de ahí construir más conocimiento. Incluso, el primer docente los colocó en pequeños grupos para que trabajen juntos y compartan sus habilidades y destrezas. El tercero recurrió a los saberes previos también, pero no otorgaba a los estudiantes el tiempo o la oportunidad para que pudieran aprender a aprender, puesto que les facilitaba las respuestas en diversas ocasiones.

En este escenario se percibe que los tres buscan despertar el interés por el aprendizaje durante la sesión de clase, aunque entre ellos no poseen la misma metodología para alcanzar dicho objetivo. Es necesario señalar que el educador debe recurrir a situaciones concretas las cuales permitan a los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos a través de la exploración (Kolb y Kolb, 2020).

De la subcategoría autorregulación del pensamiento se consiguieron los resultados que se muestran a continuación:

En referencia a si el docente se percata lo que los estudiantes necesitan entender y determina las más adecuadas estrategias con el propósito de conseguirlo durante el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en la sesión académica, el primero claramente podía identificar qué grado dificultad tenían los estudiantes ya que estaban realizando ejercicios de manera virtual y corrigiéndolos en ese mismo momento; de manera tal que no solo el docente podía identificar lo que necesitaban aprender si no que ellos mismos también. El segundo docente lo hizo a través de preguntas para recuperar saberes previos y para introducir los nuevos conceptos. La estrategia que utilizó fue la participación oral para involucrar a la mayoría de los estudiantes y determinar cuánto sabían sobre el tema. Asimismo, el tercero más que identificar lo que los estudiantes debían aprender, proporcionó la información; no recuperó saberes previos ni pidió un análisis más profundo por parte de los estudiantes. Si bien es cierto, la sesión de aprendizaje fue más concreta, sobre vocabulario; se pudo haber hecho de una manera más activa.

Se trata esencialmente de guiar la actividad de los alumnos para que comprendan el significado del curso, ofreciendo retroalimentación para que pueda monitorizar la comprensión. En definitiva, proporcionar la orientación necesaria para que sepan por qué, cuando y en qué condiciones tienen que aplicar un procedimiento y favorecer así la transferencia a actividades similares.

De la subcategoría metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje se recolectaron los resultados que en seguida se presentan:

En cuanto a si el profesor desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, se pudo observar que los dos primeros sí lo hacían a través de preguntas que los hacía pensar, cuestionarse lo que estaban aprendiendo y relacionar la nueva información con saberes previos, de manera que pudiesen usar sus propios guiones cognitivos para asimilar los nuevos conceptos. El primero utilizó la retroalimentación más claramente a través de una evaluación cortita, la misma que administró a los estudiantes al final de la sesión de enseñanza-aprendizaje, en ella los estudiantes pudieron demostrar si habían aprendido o no, qué dificultades tenían y se les corrigió puntualmente y se les elogió, en todo momento, con frases motivadoras. En el caso del segundo docente, la retroalimentación se llevó a cabo en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, de una manera oral y más general; cabe la duda si los alumnos captaron la nueva información y si la pudieron aprender. En el caso del tercer profesor no se vio el desarrollo de un pensamiento inferencial, quizá porque la sesión de aprendizaje fue más concreta, de gramática y, en muchas ocasiones, facilitó las respuestas. A manera de retroalimentación, se dio de manera oral también indicando a los estudiantes si lo estaban haciendo correctamente o no.

Las situaciones descritas evidencian que los docentes no aplican herramientas comunes de retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva que sus impactos formadores no sean similares. El desarrollo y la adecuada aplicación de innovaciones formativas y educativas en el ejercicio académico se reflejan en un buen desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, consecuencia inmediata de la transformación del fenómeno educativo (Ingvarson, 2013).

De la subcategoría rol del estudiante y rol del docente en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje se consiguieron los resultados mostrados a continuación:

Sobre si el profesor motiva en los estudiantes una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, se pudo observar que los tres maestros sí lo hacían. Desde el inicio hasta el final, se pudo percibir un clima cálido; en la manera como los docentes se dirigían a sus alumnos y los elogiaban cuando era el momento oportuno. Asimismo, se pudo observar un espacio que invitaba a la participación, colaboración e interacción. Había un intercambio de información tanto verbal como no-verbal. En las tres sesiones los alumnos tuvieron un rol protagónico y activo. Dos de los docentes formularon preguntas abiertas que invitaron a la reflexión y a activar las estrategias metacognitivas; sin embargo, el tercer educador hizo preguntas más concretas y cerradas lo cual no dio paso a una interacción tan fluida ni a la reflexión.

Las diversas investigaciones sugieren procurar dinámicas de trabajo en el aula o fuera de esta, por ejemplo, a través de proyectos, que faciliten la comunicación entre los propios estudiantes y el docente, fomentando la conversación, evitando que el docente domine la interacción (Muñoz et al., 1996).

En relación con si el educador posee información necesaria y constante de los avances académicos de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión académica, el primer docente hizo una evaluación que duró aproximadamente quince minutos para verificar si los estudiantes habían asimilado el contenido de la sesión de clase; en ella trabajaron de manera individual principalmente; aunque (en algunas ocasiones) dos estudiantes compartieron una misma pregunta. En esta etapa, el profesor dio retroalimentación tanto oral como escrita, al corregir los ejercicios, y pudo identificar el avance académico de los estudiantes. El segundo lo hizo

recuperando saberes previos y a través de distintas preguntas en la sesión de enseñanza-aprendizaje, con las cuales invitaba a constatar si los estudiantes habían entendido el concepto o temática y, de esa manera, fomentaba la reflexión; al hacer esto, el educador fue dando, de manera oportuna, una retroalimentación eficiente. El tercero verificó si los estudiantes habían asimilado y podían aplicar lo aprendido en la producción de frases a través de la participación oral también; aunque, en muchas oportunidades, las respuestas fueron dadas por el mismo docente.

Los eventos descritos muestran que los tres educadores buscan brindar una información oportuna a los estudiantes sobre la base de indagar los alcances de los conocimientos ya logrados. Es visible que los docentes no aplican, respecto a sus alumnos, las mismas formas para validar si hay un logro en el aprendizaje y eso conlleva a que los resultados en la formación personal (como resultado del proceso en mención) no sean los más idóneos, en especial, para el tercer docente.

Asimismo, en cuanto a si los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, en la primera sesión se pudo observar que sí lo podían lograr, al identificar sus fortalezas y debilidades a través de la evaluación cortita; al mismo tiempo, al trabajar con algún otro estudiante y retroalimentarse unos a otros. En la segunda sesión se pudo observar cierta iniciativa para autorregular su aprendizaje cuando los estudiantes reflexionaban sobre sus saberes previos y conceptos nuevos, este proceso se hizo a través de preguntas; sin embargo, no se pudo apreciar un instrumento de evaluación concreto a través del cual los estudiantes estuvieran al tanto de sus puntos fuertes y dificultades. En la misma línea, en la tercera sesión no se pudo observar un espacio en el cual los estudiantes autorregularan su aprendizaje. En principio porque hubo dos objetivos de aprendizaje y también porque el docente, en muchas ocasiones, facilitó las respuestas.

Las situaciones descritas muestran que los estudiantes no poseen, por igual, las herramientas o las actitudes para el desarrollo de una autorregulación y ello se puede deber a varios motivos. Sin embargo, es necesario señalar que, en todos los casos, los docentes son mentores para sus estudiantes en las materias que enseñan. Bajo esa visión, el docente debe adoptar la función de formador, de guía para que los estudiantes comiencen a desarrollar estrategias de autorregulación.

De la subcategoría proceso reflexivo en el proceso enseñanza-aprendizaje llegaron a los resultados siguientes:

Para empezar, sobre si el educador genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase, se pudo observar que los primeros dos docentes sí lo hicieron, al hacerles preguntas que los hacían pensar o desarrollar el pensamiento inferencial y también estimulando el área cognitiva al recuperar saberes previos y paulatinamente construyendo el nuevo conocimiento relacionando las ideas o conceptos nuevos con su experiencia o bagaje cognitivo anterior; al hacer esto, los estudiantes podían reflexionar sobre lo que estaban aprendiendo. En cuanto a la tercera sesión, el objetivo de aprendizaje fue más concreto: gramática; por lo cual, no se pudo observar una estrategia didáctica con una óptica reflexiva, más bien fue una sesión de precisión, en la cual había respuestas correctas o incorrectas.

Pese a lo expresado, nuevamente, los profesores deben plantear estrategias didácticas que les permitan estimular la reflexión a los estudiantes: es una búsqueda continua por despertar el interés ante aquello que están enseñando; a través de preguntas o la curiosidad.

De la subcategoría estrategias pre-instruccionales los resultados son los mostrados a continuación:

Sobre los saberes previos, los tres docentes invitaron a los estudiantes a activarlos por medio de preguntas y haciendo memoria que temas se habían tratado en las sesiones de clase anteriores; también crearon expectativas apropiadas para los estudiantes. Desde el inicio, los estudiantes tenían claro cuál iba a ser el objetivo de la clase y podían hacerse una idea de cómo se iba a desarrollar la sesión de aprendizaje; aunque el tercer maestro abarcó dos temas. También en el transcurso de la clase se fueron identificando los conceptos nuevos; aunque en la sesión del tercero se hizo una sesión de enseñanza-aprendizaje con un tenor de repaso.

Las situaciones descritas muestran que el hecho de crear un claro proceso de conflicto cognitivo es una de las formas en que los docentes buscan llegar a los estudiantes. Sin embargo, es necesario señalar que los conocimientos previos, ya en manos de los estudiantes, constituye un punto de partida para nuevos avances o desarrollo en el curso o materia.

De la subcategoría estrategias co-instruccionales, los resultados que se consiguieron fueron los que se muestran a continuación:

Sobre si los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase, se puede decir que en las tres sesiones así lo hicieron. Desde un inicio se recuperaron saberes previos y se enlazaron con los nuevos conceptos que se introdujeron o repasaron. Los objetivos de aprendizaje se analizaron con los estudiantes y se trataron con mayor profundidad. Los estudiantes pudieron ser

capaces de asimilar nueva información, obtener las ideas principales y relacionarla con conocimientos previos.

Lo que se ha descrito es un indicador del interés de los alumnos por construir nuevos conocimientos sobre la base de anteriores experiencias o conceptos. No obstante, nuevamente, se hace evidente que el docente es el mayor constructor de las experiencias formativas de sus alumnos y debe constituirse en un guía.

De la subcategoría estrategias post-instruccionales se obtuvieron los siguientes resultados:

Al indagar si los estudiantes identifican los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase, se pudo observar que en la primera sesión si lo hicieron puntualmente; a través de la evaluación cortita ellos pudieron identificar individualmente o en grupo cuales eran los aspectos académicos para mejorar. En cuanto a la segunda sesión, los estudiantes pudieron identificar los aspectos académicos a mejorar a través de preguntas; se les hizo una serie de preguntas con distinto grado de dificultad para que ellos pudieran darse cuenta de cuanto dominaban el tema. Con respecto a la tercera sesión, fue un aprendizaje más directo en el cual los estudiantes podían darse cuenta si dominaban algunos aspectos gramaticales como *collocations*.

La situación descrita es una confirmación de que la construcción del desarrollo de enseñanza-aprendizaje, es una continua labor de colocación de ideas y conceptos, de conocimientos e información, en el interior de los estudiantes; los cuales ellos deben de ser capaces de identificar y, si es el caso, mejorar.

Finalizado el análisis de las guías de observación, se puede señalar con respecto a la categoría aprendizaje autorregulado que los maestros buscan fomentar el

interés por aprender a aprender en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no hay una conformidad de cómo se da la retroalimentación y la retroalimentación parece ser más versada en el producto que en el proceso. Al mismo tiempo, en dos de las sesiones no se pudo apreciar dentro de la misma clase un tiempo en el cual los estudiantes pudieran autorregular su aprendizaje y distinguieran que puntos podían reforzar.

Con respecto a la categoría estrategia metodológica, se pudo observar que los educadores sí recuperan saberes previos y dentro del proceso, los estudiantes logran identificar los conceptos nuevos y estructuran e interrelacionan las ideas principales. Sin embargo, no se vio claramente si los estudiantes identificaban los puntos por mejorar en la sesión de clase y que podían hacer al respecto.

Resultados del análisis de los documentos rectores.

De esta manera, los documentos institucionales que se trabajaron para el trabajo investigativo fueron: el Modelo Educativo, la Guía: Desafiando Mi Postergación; el Syllabus 2020-2021 EAP y el EAP Framework 20-21 NCUK de la universidad privada de Lima. Respecto al Modelo Educativo, este orienta el proceso educativo y tiene como base cinco principios pedagógicos que «sustentan las acciones y los procesos educativos». El tercer principio pedagógico del Modelo Educativo es el: Aprendizaje Autónomo y Autorreflexivo. Dicho principio sostiene que la universidad busca proveer al alumno de las herramientas necesarias para alcanzar un determinado propósito en el aprendizaje, a través de la autorreflexión y la autoevaluación de su rol, y de sus resultados en dicho proceso.

Por otro lado, en la Guía Desafiando Mi Postergación, brindada a los estudiantes de la universidad a través del Servicio de Orientación Psicopedagógico de

la misma, se menciona la postergación de algunas tareas de estos, lo cual sucede porque cuando se aplazan algunas tareas, se experimentan altos niveles de estrés porque la fecha límite se encuentra, cada vez, más cerca.

Dicha Guía recomienda a los estudiantes evitar la procrastinación, es decir, eludir o postergar actividades y trabajos necesarios en la vida de los estudiantes. Menciona que esta actitud de procrastinar genera en los estudiantes una evaluación negativa de sus desempeños para el cumplimiento de alguna tarea. Esto se da, según se menciona, por: poco autocontrol, bajas expectativas de logro, bajo autoconcepto, impulsividad y estrés, presencia de distractores, entre otros. Asimismo, se menciona que una de las formas de lidiar con la procrastinación es a través de la Motivación Intrínseca. Ello deriva del hecho de que, si la motivación nace de un interés personal, incluso si se obtienen resultados negativos, será la motivación la que hará que el individuo lo intente nuevamente.

Se cita también en dicha Guía que, para evitar la procrastinación, se considera importante el autocontrol del estudiante, definiéndolo como la elección de una persona para poder realizar algo que traerá consecuencias valiosas en un período de tiempo más largo que otras actividades. Para lograr el autocontrol, menciona el documento que se deben considerar algunas estrategias para enfrentar a los distractores.

Respecto al syllabus *English for Academic Purposes*, EAP 2020-2021, dentro del acápite *B4-Reading Task-Notes for Teachers*, se encontró que los estudiantes deben tener una práctica extensa en estrategias de lectura activa y se recomienda a los profesores algunos pasos para el apoyo a sus estudiantes en lo que consideramos una autorregulación de su propio aprendizaje:

> *It is suggested that teachers use familiarisation samples as models of effective annotation and allow students to identify instances in which annotations:*

- *Highlight ideas*
- *List information presented*
- *Rephrase key ideas and concepts*
- *Summarise sections of text*
- *Ask questions and make comments on the text*

Por otro lado, en el punto *C4-Pre-Writing Task (Essay)-Notes for Teachers*, del syllabus previamente citado, también se evidencia que se le brinda al estudiantado libertad en su autorregulación y motivación en su aprendizaje.

> *It is, however, up to the students to make a judgement about the suitability, relevance and academic nature of the texts before they decide to use or discard them. It is important that students develop plans which are suitable to their own style of organization and planning.*

Adicionalmente, se encontró en el punto *C8 – Pre-Writing Task (Lab Report) – Notes for Teachers* del syllabus EAP 2020-2021, indicaciones de permitir elecciones a los estudiantes según su motivación intrínseca y el fomento de la propia autorregulación en su aprendizaje, como se cita a continuación:

> *For this Pre-writing Task, students may select source texts independently but should use texts suggested or given to them by their subject lecturers. It is, however, up to the students to make a judgement about the suitability, relevance and academic nature of the texts before they decide to use or discard them.*

> *Teachers need to sensitize students to the fact that a good laboratory report not only presents data from the experiment, but also demonstrates understanding of the principles and/or theory behind the experiment. It also demonstrates understanding not only of the results, but also of the reason for any of the differences between expected and observed results.*

Además, en el acápite *D3 - Subject Specific Essay-Notes for Teachers* del mencionado syllabus, se recomienda a los estudiantes que, a fin de prepararse para escribir el ensayo, completen una tarea previa que pueda apoyarlos en la autorregulación de su aprendizaje: *«It is recommended that students prepare for this task by completing the Pre-writing Task, which will not be assessed but will allow formative feedback for students. Students should be taught how to edit their work»*.

Una recomendación similar, también se muestra en el punto *D6-Subject Specific Lab Report-Notes for Teachers.*

Respecto al documento *English for Academic Purposes, EAP Framework 20-21 NCUK* en el punto 6. *EAP Assessment*, acápite *Formative Assessment*, se hallan pautas dadas a los docentes para apoyar a los estudiantes en la autorregulación de su propio aprendizaje.

> *Students should be given the opportunity to engage in and submit formative coursework assessment tasks…, and receive formative feedback… In addition, it is important that students be given feedback on exam performance… This, together with feedback on formative coursework assessment tasks, forms a useful basis for reflection as well as for giving students feedback on their progress, and it can also provide a basis for counselling students who are falling below the standards required.*

Del mismo modo, en el punto 9*EAP Teaching Guidelines* del documento *EAP Framework 20-21 NCUK* en el acápite *Study Skills*, se menciona que el desarrollo de las habilidades de aprendizaje es clave, pero, a su vez, es un área muy difícil para muchos educandos. Agregan que una meta clave en una universidad del Reino Unido es la expectativa que los estudiantes necesiten aprender en forma independiente en sus cursos. De modo que, los maestros deben estar alertas que a medida que el estudiante avanza en sus estudios, el apoyo del profesor debe disminuir. A continuación, bajo el título *Teaching Should Focus On*, queda claro que se trabaja en pro de la autorregulación del aprendizaje y que ello está en manos de cada estudiante.

> *Students should refer to the learning outcomes throughout the course in order to identify needs and to check progress and thus identify weaknesses in their current language learning… and students should develop ways to receive feedback which is independent of the teacher... through reflection on their own learning… The teacher can make some recommendations initially, but students should be the main agents in their own learning...*

Al finalizar el análisis documental se puede afirmar que la institución busca contribuir a la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes, bajo los principios incorporados en el Modelo Educativo y, en la Guía Desafiando Mi Postergación de la universidad, en donde se menciona el autocontrol y la motivación intrínseca, que son claves en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos. Asimismo, en el syllabus EAP 2020-2021, se recomienda a los profesores en «Notas» para ellos, el apoyo en la autorregulación y motivación en el aprendizaje de sus estudiantes. Adicionalmente, en el documento *EAP Framework 20-21 NCUK*, se orienta a los profesores en ser facilitadores de la autorregulación del aprendizaje de sus pupilos. Por lo que se

concluye que sí hay evidencia en estos cuatro documentos en facilitar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Procesamiento de la Información

Luego de recoger los datos por medio de los instrumentos, la información se trabajó y se convirtió mediante el uso de métodos cualitativos y cuantitativos. Los tres instrumentos se realizaron de manera virtual. Además, en las encuestas se produjeron tablas de frecuencia mediante el uso del programa SPSS, lo que permitió ordenar, codificar y categorizar los datos. Es así como se generaron conclusiones por cada subcategoría de cada instrumento y se identificaron las conclusiones categoriales.

Más adelante, se trianguló la información obtenida entre los tres instrumentos, marcando relaciones de comparación tomando en cuenta las conclusiones por subcategorías y categorías apriorísticas, lo que evidenció cuatro categorías emergentes:(1) la falta de gestión de tiempo por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, (2) la dificultad para elaborar un plan de mejora por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, (3) la ausencia de oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de la clase, (4) la falta de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante incorpore sugerencias y recomendaciones en el trabajo.

Relaciones analíticas e interpretativas entre datos y categorías emergentes

Cabe recordar que se hallaron cuatro categorías emergentes, dos de las cuales están relacionadas con la categoría principal aprendizaje autorregulado y se presentan como la falta de gestión de tiempo por parte de los estudiantes para autorregular su

aprendizaje y la dificultad para elaborar un plan de mejora por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje.

Al mismo tiempo, se encontraron dos categorías emergentes relacionadas con la categoría secundaria estrategia metodológica, que tiene referencia a la ausencia de oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de la clase y la falta de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante incorpore sugerencias y recomendaciones en el trabajo.

Seguidamente, un resumen de las categorías emergentes encontradas en el desarrollo de diagnóstico se presenta en la siguiente figura.

Figura 4

Figuras Emergentes.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Como consecuencia, se muestra la explicación de cada categoría, con los referentes teóricos sistematizados en el marco teórico, haciendo una triangulación de la información obtenida en los distintos instrumentos.

Falta de gestión de tiempo por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje

En las entrevistas que se hicieron a los docentes se constató que los estudiantes no gestionan bien su tiempo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de ellos tenían la voluntad de aprender a aprender y estaban motivados ya sea por una motivación intrínseca o extrínseca. Sin embargo, al momento de actuar, los alumnos no sabían muy bien cómo organizarse, cómo planificar, qué ruta seguir que implicará una gestión de tiempo por parte de ellos. Al mismo tiempo, en la Guía Desafiando Mi Postergación, dentro de los documentos rectores, se menciona la importancia de gestionar bien el tiempo y no procrastinar, ya que al hacer esto se enfrenta uno a niveles altos de estrés y, por consecuencia, generando una evaluación negativa en el desempeño del estudiante.

En esa línea, estudios señalan que los estudiantes que autorregulan sus aprendizajes poseen, entre otros rasgos el de saber planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo que emplearán en las actividades por desarrollar, creando ambientes favorables para el proceso de aprendizaje (Torrano et al., 2007, p. 163).

Cabe mencionar que es de suma importancia que los alumnos logren un adecuado control y gestión de los tiempos para autorregular sus aprendizajes: el adecuado manejo de los propios tiempos se convierte en un elemento de suma importancia para alcanzar un crecimiento en la enseñanza-aprendizaje.

Dificultad para elaborar un plan de mejora por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje

Es importante mencionar que, en las entrevistas a los maestros y las encuestas a los estudiantes se encontró que estos últimos tienen dificultad para mostrar iniciativa para autorregular su aprendizaje. Si bien es cierto que la gran mayoría de ellos puede identificar sus fortalezas y dificultades; en el momento de hacer un cambio, no saben cómo lograrlo. No están al tanto de qué estrategias pueden utilizar para elaborar un plan de mejora que autorregule su aprendizaje.

Cabe recalcar que en el punto 9 *EAP Teaching Guidelines* del documento *EAP Framework 20-21 NCUK*, bajo el título *Teaching Should Focus On*, se pide al estudiante que monitoree su propio progreso guiándose por los objetivos de aprendizaje; de manera que pueda identificar sus fortalezas y debilidades. Más aún, el Modelo Educativo de la universidad propicia una educación basada en el aprendizaje autónomo y autorreflexivo, siendo uno de los roles del docente el de proveer al estudiante con las herramientas necesarias para lograr este proceso en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, se entiende que el alumno debe poseer la capacidad de realizar sus actividades de tal manera que, si encuentra dificultades durante su gestión o desarrollo, puede reestructurar su plan de acción para concluir con sus actividades o trabajo, así como llevar a cabo actividades que sean complementarias a su formación y que le permitan autorregular su aprendizaje (Casado et al., 2017, p. 229-230).

La autorregulación del aprendizaje pasa por la imperiosa necesidad y condición previa de elaborar planes de acción para atender aquello que se desea lograr, o de contingencia cuando las acciones adoptadas no corresponden a las expectativas o resultados esperados. El análisis logrado hace evidente las serias dificultades que encuentran los alumnos para lograr una adecuada autorregulación.

Ausencia de oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de la clase

En las entrevistas a los profesores, encuestas a los estudiantes y las guías de observación de clases se encontró que los estudiantes no tenían un tiempo definido dentro de la sesión de clase para que ellos pudieran autorregular su aprendizaje. Si bien es cierto, dentro de las estrategias metodológicas que el docente empleaba se invitaba al estudiante a la reflexión y a desarrollar habilidades metacognitivas; no se pudo constatar que los estudiantes contaran con un tiempo puntual dentro de la sesión de enseñanza-aprendizaje dedicado a la autorregulación. En las encuestas de los estudiantes, un buen número de ellos indicó que no mostraban iniciativa para autorregular su aprendizaje, siendo un indicador de ello el tiempo real dedicado a desarrollar esta habilidad dentro de la clase.

Respecto al syllabus *English for Academic Purposes*, EAP 2020-2021, dentro del acápite *B4-Reading Task-Notes for Teachers*, se recomienda a los profesores algunos pasos para apoyar a sus estudiantes en lo que consideramos una autorregulación de su propio aprendizaje en la sesión de enseñanza-aprendizaje; usando parte de la sesión para hacer un trabajo independiente guiados por el docente.

Desde esa perspectiva, se hace evidente que los docentes, además de brindar orientaciones a los alumnos para lograr mejores aprendizajes, no deben olvidar que las estrategias (de todo tipo) no deben imponerse puesto que solo el educando decide las estrategias que le son útiles: el maestro debe enseñar y, al mismo tiempo, brindar la oportunidad a que el educando adopte la estrategia que mejor se adapte a sus objetivos (Flores, s.f.).

La orientación, de parte de los docentes, sobre cómo los educandos deben autorregular sus procesos de aprendizaje reviste una suma importancia puesto que involucran, de manera formativa, al estudiante en su propia formación y brinda a este la oportunidad y la formación necesaria para ajustar sus metodologías y procesos. El análisis de los resultados muestra una falencia en este aspecto.

Falta de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante incorpore sugerencias y recomendaciones en el trabajo

En la entrevista se constató que los estudiantes le dan más importancia a la calificación que a la retroalimentación dada por el docente y cuando incluso se les pedía que mejoraran el trabajo siguiendo las pautas del docente, ellos lo hacían bajo su propio criterio. Al mismo tiempo, en las guías de observación de clase se encontró que la retroalimentación se da más al final de la sesión de clase, no durante el proceso. Al respecto al documento *English for Academic Purposes, EAP Framework 20-21 NCUK* en el punto 6. *EAP Assessment, acápite Formative Assessment*, se pide a los docentes para apoyar a los estudiantes en la autorregulación de su propio aprendizaje a través de una retroalimentación formativa, para que ellos puedan reflexionar sobre su propio progreso.

Como se señala en el punto 9 *EAP Teaching Guidelines* del documento *EAP Framework 20-21 NCUK* bajo el título *Teaching Should Focus On*, se menciona que el docente puede dar las recomendaciones iniciales para que luego el estudiante sea el agente principal de su propio aprendizaje.

Bajo esas consideraciones, se entiende que cumplir y aprovechar la retroalimentación favorece el correcto aprendizaje y esto permite, al estudiante, actuar de una manera adecuada a las exigencias impuestas por su autorregulación, lo

cual deriva en un adecuado aprendizaje de los contenidos a los cuales está teniendo acceso (Canabal y Margalef, 2017).

El análisis de la información señala, como resultado que, en la institución investigada, no hay retroalimentación durante el proceso, lo cual es negativo debido a su impacto sobre todo el proceso formativo en los educandos.

Conclusiones aproximativas del trabajo de campo

Teniendo en consideración los datos conseguidos con la implementación de los instrumentos y la relación entre las conclusiones de las distintas fuentes de información con los referentes teóricos, se fundamentó el conjunto de categorías emergentes halladas, lo cual permitió una amplia comprensión de la investigación realizada. Por tal motivo, se muestran las siguientes conclusiones aproximativas del diagnóstico, en concordancia a las categorías halladas:

Como primera conclusión, se puede mencionar que la autorregulación que hacen los estudiantes, considerando que es vista como un logro personal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere de una adecuada gestión del tiempo puesto que esto implica la existencia de una adecuada organización por parte del educando y, al mismo tiempo, muestra la capacidad en él para desarrollar una óptima planificación de sus acciones o actividades. En ese sentido, es primordial entender que no solo basta o se requiere del deseo en el educando de autorregular el proceso en sí: se requiere de un esquema o de un constructo que respalde el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje y esto, básicamente, se logra con una adecuada planificación del proceso y una gestión del tiempo que respalde los accionares del educando en su propio beneficio.

Como segunda conclusión, se puede mencionar que el análisis y la evaluación de la información hace patente o evidente que los estudiantes, durante el proceso de la autorregulación de sus propios aprendizajes, encuentran una serie de dificultades para elaborar un plan de mejora o acción y, más aún, seguir las pautas que ellos mismos han considerado como normativas en sus procesos de autorregulación, considerando esto como inherente a la autorreflexión sobre sus logros u obstáculos. Si bien es cierto que se evidencia la manifestación de la iniciativa, como un elemento básico y gravitante para elaborar planes de mejora, se hace palpable que esta etapa debe ser concretada y complementada con el seguimiento y cumplimiento de las pautas que han sido establecidas previamente. El enfoque adecuado sería que el alumno, en su proceso de aprendizaje, no solo plantee o planifique un proceso de mejora, sino que, como una consecuencia directa de lo que ha elaborado, cumpla con sus propósitos u objetivos dentro de su propia gestión de aprendizaje como una consecuencia de la autorregulación.

Como tercera conclusión, se manifiesta que la autorregulación de los estudiantes enfrenta una situación particular, la misma que deriva de la forma como los docentes llevan a cabo la formación en el proceso de enseñanza: no se ha identificado ese importante segmento de espacio-tiempo dentro del cual se le permita a los educandos plantear, desarrollar y, finalmente, evaluar cómo se desenvuelven sus propias estrategias de aprendizaje en el ámbito que es propio de la autorregulación. Esto implica que los estudiantes deberían contar, dentro de la misma experiencia de acogida del conocimiento (inmerso en el fenómeno de enseñanza-aprendizaje que es validado por la autorregulación) de segmentos temporales que les sirvan de puntos de apoyo para fortalecer sus logros o enmendar sus errores, de la mano de los profesores, como una consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el análisis de la información hace evidente que entre los estudiantes se manifiesta una falta de seguimiento a las retroalimentaciones señaladas u ofrecidas por el profesor o docente, las mismas que derivan del proceso personal que ellos desarrollan para gestionar sus aprendizajes (a través de la autorregulación): esto sugiere que no se siguen las instrucciones del profesor y con eso se afectan los resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En todo caso, esta es una labor que debe ser propiciada y cautelada por el docente, basada en la comunicación, puesto que este cuenta con todas las posibilidades, para mejorar los aprendizajes de los educandos al reforzar, dentro de clases, aquellos aspectos que deban ser atendidos por los estudiantes.

Capítulo III

Modelación de la Propuesta

Propósito de la investigación

Este trabajo investigativo se realizó con el propósito de buscar una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima, teniendo como punto de referencia las debilidades halladas en la fase previa y mejorando las categorías apriorísticas determinadas, así como las subcategorías enunciadas en un principio. Del mismo modo, está planeado proponer al programa de Inglés Avanzado (NCUK) de una universidad privada de Lima, una estratégica metodológica orientada a mejorar el aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que se contribuya en la calidad educativa.

Justificación

La presente propuesta se justificó porque según los hallazgos encontrados en el trabajo de campo, se apreció una merma en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima, de acuerdo con lo esperado y conforme a lo recopilado en las entrevistas de los docentes y al cuestionario que desarrollaron los estudiantes de estudio.

En el desarrollo de la triangulación de información obtenida en el diagnóstico de campo, se hallaron cuatro categorías emergentes que delimitan el trabajo óptimo del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés Avanzado. Las cuales son, la falta de gestión de tiempo por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, la dificultad para elaborar un plan de mejora por parte de los estudiantes

para autorregular su aprendizaje, la ausencia de oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de la clase y la falta de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante incorpore sugerencias y recomendaciones en el trabajo.

Fundamento científico

Dicho fundamento se basa en los principios de la teoría de la investigación. Los fundamentos que se van a utilizar son: socioeducativo, pedagógico, psicológico y curricular. Dichos fundamentos brindan robustez científica y establecen las raíces teóricas que se necesitan para la estrategia metodológica propuesta.

Fundamento socioeducativo

Cabe recordar que, para Giné Freixes y Parcerisa-Aran (2014), la intervención socioeducativa es una de las herramientas mediante las cuales, se busca la mejora de la educación desde la didáctica. Es un medio y un modo que permite aportar orientaciones o explicaciones para elevar la calidad del proceso educativo visto como un proceso continuo de desarrollo. En ese sentido, existe un fundamento socioeducativo que respalda la idea u objetivo de mejorar la enseñanza-aprendizaje. Además, es necesario considerar que las herramientas de la didáctica son consideradas valiosas por profesionales y estudiosos de la educación como disciplina que aporta orientaciones útiles para la mejora de la intervención socioeducativa. De acuerdo con Pérez (2000), citado por Prats (s.f.), los maestros deben ser vistos como individuos creadores de conocimiento que se constituyen en condición previa para que se realicen cambios en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo manifestado previamente, la propuesta que se plantea posee un adecuado y sólido fundamento socioeducativo, puesto que se enfoca a una determinada realidad social y, al mismo tiempo, educativa con el claro propósito de lograr una sustancial mejoría del proceso enseñanza-aprendizaje que actualmente se lleva a cabo, teniendo en cuenta que la estrategia pedagógica que se plantea se dirige a desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de cursos de Inglés Avanzado de una universidad privada de la ciudad de Lima.

Esta universidad privada, dentro de la cual se ha realizado esta investigación, fue fundada en el año 1994. Cuenta con el respaldo y autorización de la Superintendencia Nacional de Universidades (SUNEDU), para el desarrollo de sus actividades académicas, lo cual da la garantía que cuenta con las condiciones básicas de calidad educativa, dentro del marco de la Ley Universitaria N.º 30220.

Como información adicional, se manifiesta que cuenta con 48 carreras profesionales y una plana formada por 64967 de estudiantes de pregrado en el primer semestre del año 2020. Además, se tiene a 11827 alumnos de EPE y 1260 de Postgrado.

Por otro lado, la página institucional de la universidad dentro de la cual se ha realizado este estudio menciona que esta es la única universidad peruana acreditada institucionalmente por WASC de los Estados Unidos. Adicionalmente, cita que cuenta con: Certificación de Calidad ISO 9001:2015 para diseño, desarrollo y procesos académicos de todas las carreras de Pregrado y EPE, y de los programas de Postgrado.

Asimismo, el QS Top Universities Ranking, sitio web que publica anualmente clasificaciones universitarias en el cual se mencionan las mejores universidades del

mundo, incluyendo las instituciones de educación superior del Perú; la ubica como la sétima mejor universidad en Perú en el año 2020 (Top Universities, 2020).

El estudio realizado, en este caso, es para el Programa de Inglés Avanzado de dicha universidad privada de Lima. Los alumnos de esta universidad, en gran parte, utilizan medios de transporte público y privado, pertenecen a familias de clase media-alta y son residentes de la ciudad de Lima. Sin embargo, debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19 y a la cuarentena obligatoria ordenadas por el gobierno peruano, las clases presenciales pasaron a ser clases virtuales. En cuanto a los docentes, algunos de ellos trabajan a tiempo completo y otros a tiempo parcial.

Es por ello por lo que la estrategia que se propone se fundamenta en la necesidad de mejorar el aprendizaje autorregulado; para crear estudiantes autónomos que tomen la rienda de su propio aprendizaje.

Fundamento pedagógico

La presente propuesta está sustentada en la teoría del constructivismo social desarrollada por Vygotsky y, también, en la teoría sociocultural aplicada al aprendizaje de una lengua extranjera de Lantolf. De acuerdo con los postulados del constructivismo, como corriente filosófica, el estudiante es el sujeto que recibe los instrumentos con los cuales va a construir sus propios conocimientos; mientras que el docente es quien otorga las facilidades para que el estudiante desarrolle sus estructuras mentales con las cuales logrará un aprendizaje más complejo y significativo (Vásquez, 2010 (citado por Reategui (2020)). Del mismo modo, Vygotsky explicó cómo se lograba la adquisición de la autorregulación mediante la mediación social y, desde esa perspectiva, desarrolló el concepto de «zona de desarrollo próximo» el cual, según Vygotsky, es «una especie de puente que salva la

distancia entre lo que el alumno no puede hacer solo, pero puede hacer con la ayuda de un profesor o un compañero que posee la habilidad para lograrlo». Así lo plantea McCaslin y Hickey (2001), citado por Panadero y Alonso Tapia (2014), destacando que esto contribuiría a que el estudiante se autorregule.

Es necesario mencionar que las teorías de autorregulación educativa (Volitiva de Kuhl, Vygotskiana de Vygotsky y Constructivista de Piaget) plantean que el origen de la motivación para autorregularse nace de: expectativas y valores, los efectos del entorno social y la resolución del conflicto cognitivo o curiosidad, respectivamente (Panadero y Tapia, 2014, p. 12).

Al respecto Lantolf (2000), citado por Zorro (2014-2015-2016), menciona el aprendizaje autónomo y la importancia de establecer metas a corto, mediano y largo plazo; de manera que el estudiante determine sus dificultades y aciertos; como si fuera un termómetro. Ambos autores presentan la coincidencia de señalar la importancia, en el educando, de la construcción del conocimiento: él mismo debe ser quien fije sus propias metas y, finalmente, autorregule su aprendizaje.

Fundamento psicológico

Dejando de lado la educación tradicional, la que se daba exclusivamente en el aula y está basaba, básicamente, en la transmisión de conocimientos, siendo el educando un mero receptor; esta investigación se centró en crear estudiantes autónomos, protagónicos e involucrados intrínsecamente en su aprendizaje. De ahí, la importancia de nombrar a Zimmerman y Maslow como autores para fundamentar esta propuesta.

El fenómeno del aprendizaje autorregulado es aquella situación de inquietud permanente, es la motivación que debe estar albergada en el alumno y, como una

consecuencia de su presencia o manifestación, dirigirlo a buscar las mejores estrategias para los momentos de estudio y, de esa manera, lograr una mayor eficiencia en su desempeño estudiantil: en suma, debe lograr eficacia y eficiencia (Roces y González (1998), citado por Costa y García (2017)).

En concordancia con Zimmerman (1986-1988), citado por Schunk y Zimmerman (1998), la estructura del aprendizaje autorregulado puede ser definido como el proceso a través del cual los educandos despiertan y mantienen cogniciones, afectos y conductas, que son orientados hacia el logro de sus objetivos. Del mismo modo, también puede ser visto como un proceso a través del cual las actividades educativas, motivadas por objetivos, son generadas y mantenidas, en un proceso continuo y cíclico.

Debe entenderse que el hecho de proveer a los estudiantes de conocimientos y de habilidades, para saber cómo autorregular sus aprendizajes, les ayuda a mejorar su comportamiento, su motivación y sus actividades metacognitivas con el objetivo de controlar sus aprendizajes (Zimmerman, 1995).

Al respecto, Maslow (1977), citado en McLeod (2007), dividió a las necesidades en cinco grupos; siendo el quinto grupo las necesidades de autorrealización la cual incluye la necesidad de realización personal, cumpliendo metas y siendo reconocido.

De acuerdo con lo estudiado por Huertas (2001), fue en los años treinta que el investigador Murray identificó una tendencia humana orientada a la autonomía. Sin embargo, serían los psicólogos humanistas como Rogers y Maslow quienes postularían una nueva concepción del ser humano: un agente autónomo en su existencia y capaz de lograr su autorrealización (Jiménez (2007), citado por Orbegoso (2016)). A pesar de la variedad de opiniones o enfoques, para algunos autores, es la

motivación intrínseca la auténtica motivación y es aquella que siempre debería despertarse en los individuos para alcanzar un cambio o progreso real en su comportamiento (Ambrose y Kulik (1999), citados por Orbegoso (2016)). El hecho de asumir un problema como un reto personal, es demostrar que se está motivado intrínsecamente.

Fundamento curricular

El modelo educativo de la universidad estudiada, tomada de su página web:

> «…está formado por un conjunto de lineamientos que resumen su filosofía académica y orientan el proceso educativo en una dirección que conduzca al egresado a desarrollarse personal y profesionalmente, de acuerdo con las exigencias del país y del mundo. Este modelo, que se expresa en las funciones primordiales de la universidad (docencia e investigación), tiene como base cinco principios pedagógicos que sustentan las acciones y los procesos educativos: aprendizaje por competencias, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje autónomo y autorreflexivo, aprendizaje en diversidad con visión global y aprendizaje hacia la sostenibilidad.»

Adicionalmente, el syllabus 2020-2021 EAP de la universidad peruana investigada, recomienda a los profesores algunos pasos para el apoyo a sus estudiantes en lo que consideramos una autorregulación de su propio aprendizaje. Además, cita que se evidencia que se le brinda al estudiantado libertad en su autorregulación y motivación en su aprendizaje. Se halló también en dicho syllabus indicaciones de permitir elecciones de material al estudiante según su motivación intrínseca y que se fomente la propia autorregulación del estudiante en su aprendizaje. Por otro lado, se recomienda a los estudiantes que, a fin de prepararse

para escribir el ensayo, completen una tarea previa que pueda apoyarlos en la autorregulación de su aprendizaje.

Por otro parte, en el documento *English for Academic Purposes, EAP Framework 20-21 NCUK*, se hallan pautas dadas a los docentes para apoyar a los estudiantes en la autorregulación de su propio aprendizaje. Asimismo, dicho documento menciona que el desarrollo de las habilidades de aprendizaje es importante, pero muy difícil para muchos estudiantes. Agrega que una meta importante en una universidad del Reino Unido es la expectativa que los estudiantes necesiten aprender en forma independiente en sus cursos y que los maestros deben estar alertas a los avances de sus estudiantes, para disminuir el apoyo del profesor y brindar más autorregulación del aprendizaje a sus alumnos. También menciona dicho documento, que se trabaja en pro de la autorregulación del aprendizaje y que ello está en manos de cada estudiante.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, los educadores de Inglés Avanzado tienen los conocimientos esperados por la universidad, no obstante, no todos manejan una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en sus estudiantes, que incluyan actividades motivadoras, significativas y globalizadoras. Por ello, es obligatorio desarrollar una propuesta que consienta crear una estrategia metodológica para llevar a cabo el aprendizaje autorregulado.

Diseño de la propuesta

Es así como la propuesta que se presentó se ha creado teniendo en cuenta la percepción actual que tiene los estudiantes de una universidad privada de Lima de su aprendizaje autorregulado en el programa de Inglés Avanzado, así como estrategias metodológicas que los beneficien en este aprendizaje y que utilicen los docentes del

programa de Inglés Avanzado. Por ello, se puede observar un gráfico funcional de la propuesta en donde se muestra el diagnóstico actual y sus fases. Se detalla, también, la situación ideal, a la que se desea llegar; a través de una estrategia metodológica a ser trabajada en las sesiones académicas, para lograr la construcción de un aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Asimismo, se ha tenido en cuenta cada elemento de la estrategia a desarrollar y a trabajar en la sesión académica. Ello permite la culminación de las actividades que se trabajaron en la clase. Así como en el propósito de ver el gráfico de la estrategia metodológica, donde se evidencia la correlación y coherencia inherente de las distintas fases.

Por ello, se propuso la siguiente estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una casa de estudios superior de Lima. Dado lo expuesto, se presentaron en dos instantes el diseño de la propuesta; primero, se muestra el esquema gráfico teórico funcional que describe los fundamentos, componentes y sistematización de la propuesta de la estrategia metodológica, y como segundo la presentación de la propuesta en sí.

Esquema Gráfico Teórico-Funcional

Seguidamente, se muestra el diseño gráfico de la propuesta, donde se visualiza tanto el diseño como la aplicación de la estrategia metodológica para mejorar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Figura 5

Diseño gráfico de la Propuesta.

Implementación de la Propuesta

Siguiendo una línea paidocéntrica, la estrategia metodológica tiene como finalidad desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima; de manera que desarrollen estrategias de autorregulación que les permitan continuar aprendiendo durante toda la vida y los haga más eficientes en este mundo tan cambiante.

Para lograr lo anterior, se busca actualizar y capacitar tanto al docente como al estudiante en lo que implica a estrategias autorreguladoras para que se pueda dar la construcción de un conocimiento más significativo y los estudiantes sean capaces de hacer los ajustes y adaptaciones necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, Castañeda (2006) menciona que, considerando las carencias de la formación en los maestros, las actividades diarias en el salón de clases son cuestionables y, por lo tanto, acatando a la aparición de teorías nuevas sobre la evaluación y el aprendizaje, se requiere que los docentes posean un adecuado dominio de la terminología que les permita identificar aquellos mecanismos autorregulatorios y cognitivos que usan sus alumnos en las materias que estos siguen o estudian.

En el esquema gráfico teórico-funcional de la propuesta, se identificaron cuatro categorías emergentes que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima. En primer lugar, es la falta de gestión de tiempo en los estudiantes para autorregular su aprendizaje; lo cual se puede apreciar cuando estos hacen un trabajo y no disponen de estrategias autorregulatorias; es decir, no saben cómo organizarse y planificar en relación con el tiempo que disponen; por lo tanto, es indispensable apuntalar esta estrategia autorreguladora.

En segundo lugar, se encuentra la dificultad para elaborar un plan de mejora por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje. Al respecto se puede señalar que los estudiantes sí identifican cuáles son sus fortalezas y debilidades; sin embargo, no disponen de estrategias para autorregular su aprendizaje, como establecer metas, usar estrategias metacognitivas, procesar la información; por lo cual, es pertinente orientar a los estudiantes en este rubro.

En tercer lugar, se encuentra la ausencia de oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de clase; así como los estudiantes encuentran difícil gestionar sus propios tiempos, los docentes no otorgan un momento en el cual los estudiantes puedan autorregular su aprendizaje en la sesión de clase; estrategias que deben ser fomentadas por el docente con el objetivo de reforzar el aprendizaje autorregulado, para lo cual será necesario estructurar talleres docentes y sesiones de aprendizaje para los estudiantes.

Finalmente, la falta de retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante incorpore recomendaciones o sugerencias en el trabajo; debido a que se constató que los estudiantes suelen hacer caso omiso a la retroalimentación que se da al final de un trabajo; y más bien si suelen prestar atención a la retroalimentación que se da en el proceso; ya que todavía hay espacio para hacer mejoras. Por ello, se capacitará tanto a los docentes como a los estudiantes para que incorporen esta estrategia en su aprendizaje autorregulado.

La propuesta de estrategia metodológica se ampara en los diversos sustentos teóricos que refieren las limitaciones del aprendizaje autorregulado en el aula en sus diferentes fases: pre-instruccional, co-instruccional, post-instruccional y evaluación; ya que se han podido distinguir categorías emergentes al inicio, durante y al final de la sesión de enseñanza-aprendizaje. La estrategia metodológica de por sí es un

conjunto de pasos que el estudiante va a emplear intencionalmente para aprender significativamente y dar solución a sus problemas (Díaz y Castañeda (1986) y Gaskins y Elliot (1998), citado por Díaz (2002)). Este trabajo se hará en conjunto con el docente a través de una comunicación abierta y directa, fomentando el gusto de aprender a aprender. Sobre este tema, Perdomo (2008) señala que la función del docente no consiste en el dictado de clases y llevar a cabo la evaluación de los alumnos, sino el de permitir el desarrollo de un espacio creativo en el cual los educandos se apropien de los conocimientos y, al mismo tiempo, enseñarles a usar técnicas y desarrollar habilidades para lograr que autorregulen sus aprendizajes de manera que aprendan a aprender, aprendan a pensar y aprendan a autoevaluarse.

Para alcanzar el logro de este proyecto, se plantea el desarrollo de dos talleres y una sesión de aprendizaje. Los talleres estarán dirigidos tanto a los docentes como a los estudiantes y la sesión de aprendizaje estará dirigida a los alumnos del curso de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima, considerando aquellos elementos o factores que requieren ser mejorados para alcanzar el aprendizaje autorregulado en el aula.

Etapas de la implementación de la estrategia metodológica

La implementación de la propuesta de la estrategia metodológica para mejorar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Ingles Avanzado de una universidad privada de Lima cuenta con cuatro etapas. A continuación, se mencionan las etapas como se organiza esta estrategia metodológica y, de la misma manera, los objetivos específicos y las actividades o acciones que deben realizarse en cada caso.

Planificación / Pre-instruccionales

Las cuatro categorías emergentes en el trabajo de campo afectan directamente en el aprendizaje autorregulado; por lo cual se hace evidente la necesidad de actividades previas de planificación y realización de talleres, tanto a los docentes como a los alumnos, para capacitarlos en estrategias autorreguladoras que impliquen gestión de tiempo, planificación, monitoreo y retroalimentación. Estos contribuirán a desarrollar el aprendizaje autorregulado en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Un par de elementos que deben ser considerados en este estadio del proceso, que se busca alcanzar como metas en el grupo objetivo, son el interés por la tarea y la orientación motivacional, puesto que ambos conceptos desempeñan un rol importante para el logro de una buena planificación y, a su vez, de una adecuada puesta en práctica de la propia actividad. En esta fase inicial, el grupo objetivo desarrolla dos actividades: de un lado, analizar las características de la propia tarea, lo cual le brindará una idea inicial de lo que debe hacerse y, del otro lado, analizar y reconocer el valor que la propia actividad tiene para sí mismo, lo cual condicionará el grado de esfuerzo y motivación que empleará y, por lo tanto, el interés va a prestar para atender al proceso involucrado para cumplir la tarea, autorregulándolo (Panadero y Tapia, 2014).

Así, desde una perspectiva práctica, en la etapa de planificación se manifiestan dos fenómenos por completo concurrentes frente a la actividad que el educando debe llevar a cabo: de un lado, el análisis de aquello a lo cual debe atender o llevar a término, lo cual puede ser cualquier acción que se le pide ejecutar al estudiante. Este análisis preliminar busca identificar todos los aspectos posibles en la misma actividad a desarrollar, que permitan su logro o solución dentro de los parámetros que hayan sido señalados (resultado esperado, plazo de ejecución,

herramientas disponibles, saberes previos, etc., los cuales deben ser claros, precisos y oportunos). Del otro lado, el examen interior, que se hace el propio sujeto para hacer una estimación del interés que despierta la actividad a la cual se enfrenta y que le es requerida, con lo cual se pone de manifiesto todo el espacio personal e íntimo del cual extrae sus creencias, valores, intereses y metas que desea alcanzar. Este elemento conjuga una serie de aspectos como la perspectiva de eficiencia que se espera lograr ante la actividad, las expectativas ante el resultado, el interés que despierta la situación y el valor que se le asigna a su realización: de considerar que algo es útil, habrá un mayor interés en enfrentar la actividad de parte del sujeto (Wigfield et al. (2008), citados por Panadero y Tapia (2014)).

Un ejemplo práctico sería cuando un profesor pide a un grupo de estudiantes la solución a un caso o tema de investigación. Se entiende que el docente debe dar las pautas y el contenido del tema a tratar de la manera más clara y precisa. Del mismo modo, debe proporcionar las directivas sobre cuál es el resultado esperado u objetivo deseado y las valoraciones que se impondrán según los resultados alcanzados. En el caso del alumno, este debe evaluar las características del problema o situación que enfrenta, así como las herramientas con las cuales cuenta para lograr una solución. Asimismo, procederá a evaluar sus posibilidades de dar solución al tema planteado y ponderará los beneficios que el asunto le proporcione sobre la base de sus expectativas.

Ejecución / Co-instruccionales

Con el objetivo de desarrollar el aprendizaje autorregulado en el aula, se reforzarán los contenidos tratados en los talleres de la primera etapa y se vincularán con nuevos aspectos del aprendizaje autorregulado durante una sesión de clase;

relacionados a la gestión de tiempo por parte del estudiante, estrategias autorreguladoras para que estos puedan elaborar un plan de mejora.

La fase de ejecución, también denominada fase de control voluntario es aquella en la cual el sujeto se observa a sí mismo y lleva a cabo un control a través de distintas estrategias metacognitivas. En esta etapa están incluidos dos tipos de procesos: autobservación (mediante auto instrucción o formación de imágenes mentales) y autocontrol (enfoque de atención y estrategias de tareas) (Chan y León, 2017, p. 6). En esta etapa el alumno analiza cuáles son las características que presenta la tarea. Esto le permite formarse una idea básica de aquello que debe emprender y realizar. Del mismo modo, lleva a cabo un análisis del valor que la tarea representa para sí mismo, con lo cual condiciona el nivel de motivación y de esfuerzo que va a utilizar, lo cual implica el grado de atención que va a prestar (Panadero y Tapia, 2014). En última instancia, todos los procesos involucrados en el autocontrol brindan soporte a los estudiantes para que puedan concentrarse en la actividad que van a ejecutar de una manera óptima. No obstante, Zimmerman (2000) explica que las estrategias utilizadas para la resolución de tareas constituyen una ayuda para el aprendizaje porque reducen la actividad a sus componentes básicos. En cuanto a los procesos de la etapa de autobservación, estos se refieren a esquemas de aspectos específicos del propio desempeño: el sujeto lleva a cabo una evaluación de los resultados obtenidos, ponderando las causas de estos, con lo cual experimenta respuestas afectivas que afectan conductas ulteriores, con lo cual ratifica o rectifica metas, planes de acción y creencias motivacionales.

Es necesario agregar que la motivación puede ser vista como un estado deseable tanto para la persona (como individuo) como para los demás como grupo:

puede ser vista más como un proceso dinámico, fluyente y cíclico que como un estado fijo o estático (Soriano, 2001).

Desde una situación concreta, se puede entender esta etapa como aquella en la cual el estudiante, al encontrarse frente al reto o actividad, procede a analizar e identificar los detalles o elementos que componen la actividad o tarea y el significado que tienen los resultados a los cuales llegue y con ello adoptará, sumado a sus valoraciones personales o motivación, el grado de intensidad o de empeño que usará para enfrentarse al reto hallado. Debe señalarse que a medida que el alumno va adquiriendo competencias, la ejecución se presente cada vez menos intencionada: esa es una consecuencia de la automatización de las rutinas en la resolución de problemas (Medina et al., 2019, p. 7).

Autorreflexión / Post-instruccionales

Es la etapa en la cual se lleva a cabo la consolidación de las estrategias de autorregulación a través de la oportuna retroalimentación, de parte del docente, para que el estudiante pueda llevar a cabo la aplicación de las recomendaciones y sugerencias en el trabajo que está realizando; y, al mismo tiempo, seguir aplicando las estrategias autorregulatorias aprendidas en la primera y segunda etapa previas.

Vista como una consecuencia de las instancias anteriores, la autorreflexión hace referencia a los procesos que se desarrollan después de realizada la acción, influyendo en la respuesta que se deriva de la experiencia que ha sido llevada a término: tiene lugar luego de realizar los esfuerzos involucrados para llevar a término la actividad, con el expreso fin de ejecutar una autoobservación, una evaluación de uno mismo ante los logros que se han alcanzado. En esta fase, las estrategias son dos: de auto juicio y de auto reacción.

La primera estrategia (auto juicio) implica autoevaluar el rendimiento alcanzado y atribuir una causa a ese resultado, considerando que la autoevaluación compara el resultado sobre la base de criterios que pueden ser propios o comparativos. Los resultados se evalúan sobre atribuciones causales (causa-efecto). La segunda estrategia (auto reacción) puede ser de satisfacción o insatisfacción y pueden involucrar reacciones adaptativas o desadaptativas, las cuales dependerán del resultado o rendimiento alcanzado: su importancia radica en que las personas buscan poner en marcha modos de acción según este criterio (Nocito, 2013, p. 89-91). Bajo este criterio, se elegirán actividades y materiales que provoquen efectos positivos y satisfacción y, al mismo tiempo, se evitarán aquellas que hagan sentir insatisfacción y emociones negativas (v.g. la ansiedad). Debe tenerse en cuenta que el grado de satisfacción de una persona también depende del valor intrínseco de la tarea.
Como caso práctico se puede plantear una situación en la cual el estudiante, luego de acometer de cumplimiento de una actividad de aprendizaje, procede a evaluar el logro alcanzado con sus desempeños: busca consideraciones del tipo causa-efecto, para explicar los resultados obtenidos. Del mismo modo, experimenta una reacción de satisfacción o insatisfacción la cual incidirá, en el futuro, sobre sus desempeños ante situaciones o casos similares. En otras palabras, evalúa qué hizo y experimenta una reacción de satisfacción o no.

Evaluación

Esta es la etapa en donde se hizo un espacio en la sesión de clase para que el estudiante examine su propio proceso de autorregulación; y, de ser necesario, tome las medidas correctivas al respecto. Al mismo tiempo, se hizo una valoración sobre la propuesta de desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés

Avanzado para tomar acciones correctivas si así se requieren. Es en este punto que se aborda lo logrado de una manera integral, completa, que permite una adecuada auto ponderación de todo lo actuado, es un análisis llevado a cabo por el propio alumno, quien conjuga todos los aspectos previos para armar una estructura que le permita una visión de sus alcances, logros, falencias, perfeccionamientos futuros, intereses y grados de satisfacción respecto a una actividad realizada (Martínet al., 2010, p. 61). Es necesario tener siempre en cuenta que el panorama debe ser visto como un todo y, al mismo tiempo, bajo un análisis equitativo y justo sobre todo lo que se realizó: el único beneficiario de todo el proceso es el alumno, quien adoptará medidas pertinentes a lograr su perfeccionamiento y la satisfacción de sus intereses y necesidades formativas.

Mediante el uso de estas cuatro etapas: planificación / pre-instruccional, ejecución / co-instruccional, autorreflexión / post-instruccional y evaluación se plantea la siguiente estrategia metodológica cuyo objetivo es desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.

Estrategia metodológica para promover oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de la clase y para otorgar retroalimentación durante el proceso para que los estudiantes incorporen las recomendaciones / sugerencias brindadas.

Taller a los docentes

Nombre: Promuevo la autorregulación durante la clase.

Objetivo general: Otorgar tiempo a los estudiantes para que ellos puedan autorregular su aprendizaje durante la sesión de clase.

Objetivos específicos:

- ✓ Familiarizar a los docentes con el concepto de autorregulación
- ✓ Describir experiencias en las cuales los docentes se autorregulan en distintos aspectos de la vida
- ✓ Reflexionar sobre el tiempo que los docentes otorgan a los estudiantes para que se autorregulen durante la clase

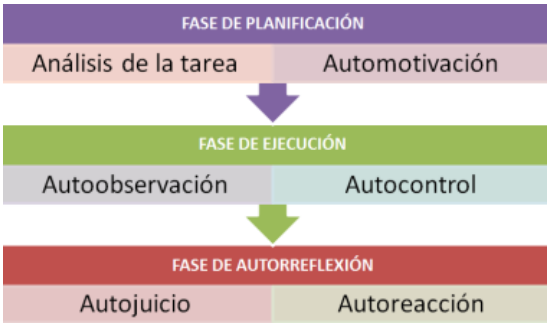
Tiempo: 90 minutos

Participantes: Entre 10 a 15 docentes

Tabla 2

Taller: Promuevo la autorregulación durante la clase para que los docentes creen un espacio durante la sesión de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes se puedan autorregular.

Actividades	Tiempo	Recursos
Inicio ❖ Se presenta la persona que va a hacer el taller. ❖ Se muestra la palabra Autorregulación y se pregunta a los docentes: ¿Qué saben sobre la autorregulación? Se recogen los saberes previos y, en conjunto, se describe el término de autorregulación.	10 minutos	➢ Pizarra ➢ Plumones

Actividades	Tiempo	Recursos
<u>Desarrollo</u> **Concepto y características** ❖ Se muestra una definición de autorregulación dada por Zimmerman.  *Fuente: educadamentesite.wordpress.com* ❖ Se pregunta a los docentes: ¿Qué podemos autorregular? Se hace una lista en la pizarra con todo el grupo presente. ❖ Se les pregunta a los docentes: En relación con esta lista, ¿qué autorregulan ellos? ¿cómo y cuándo lo hacen? Se les entrega una hoja de trabajo individual. Participantes comparten sus respuestas con otro docente.	20 minutos	➢ PowerPoint con varias diapositivas ➢ Pizarra ➢ Plumones de pizarra y de escritorio ➢ Hojas de trabajo ➢ Hoja de cotejo ➢ Papel bond ➢ Papelógrafos
Gestión de tiempo ❖ Dinámica grupal. Se les pregunta a los docentes: ¿Otorgas tiempo dentro de la sesión de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje? De ser así, ¿cuándo lo haces? ❖ Se les muestra a los docentes los diferentes momentos en que los estudiantes podrían autorregular su aprendizaje. ❖ Se les da una lista de cotejo para que ellos indiquen cuándo pueden dar este espacio a los estudiantes para que ellos autorregulen su aprendizaje en la clase.	20 minutos	
Retroalimentación ❖ Se les pregunta a los docentes, como parte de la autorregulación: ¿cómo trabajas la retroalimentación?, ¿Aplicas la retroalimentación en el proceso o el producto? ❖ Los docentes discuten sus ideas en grupos de a tres. ❖ Se les pide a los docentes que diseñen una actividad en la cual se vea plasmada la retroalimentación en el proceso. *Fuente: marco-de-buem-desempeno-docente.pdf* Se les da un papelógrafo para que ellos escriban sus ideas y las expongan al grupo.	30 minutos	

Actividades	Tiempo	Recursos
<u>Cierre</u> ❖ Se les pide que elijan en los mismos grupos cuáles han sido las ideas fuerza y qué podrían aplicar en la sesión de enseñanza-aprendizaje en relación con la retroalimentación y el uso del tiempo para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje en la sesión de clase. *Fuente: https://momomarrero.com/2017/11/20/idea-fuerza/* Colocan las respuestas en la pizarra.	10 minutos	➢ Pizarra ➢ Plumones

Fuente: Elaboración propia (2021).

Evidencias de aprendizaje:

- Participan aportando ideas que invitan a la reflexión.
- Aportan ideas que contribuyen al aprendizaje autorregulado en la sesión de clase.

Instrumentos de evaluación:

- Lista de cotejo

Estrategia metodológica para que los estudiantes puedan gestionar más su tiempo y elaborar un plan de mejora de su aprendizaje autorregulado.

Taller a los estudiantes

Nombre: Aplico la autorregulación en mi proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo general: Dar herramientas a los estudiantes para que ellos puedan autorregular su aprendizaje en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos:

- ✓ Familiarizar a los alumnos con el concepto de autorregulación
- ✓ Describir experiencias en las cuales los estudiantes se autorregulan en distintos aspectos de la vida
- ✓ Reflexionar sobre cómo los estudiantes pueden gestionar más su tiempo y elaborar un plan de mejora de su aprendizaje autorregulado.

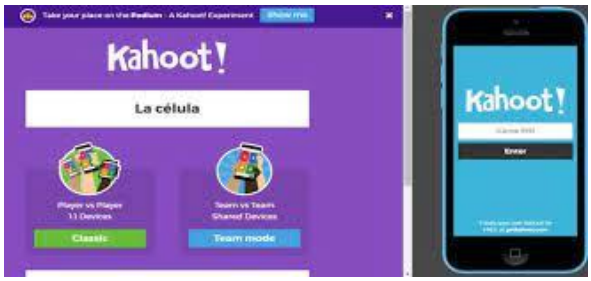
Tiempo: 90 minutos

Participantes: Entre 20 a 30 estudiantes

Tabla 3

Taller: Aplico la autorregulación para gestionar mejor mi tiempo y elaborar un plan de mejora en mi aprendizaje autorregulado.

Actividades	Tiempo	Recursos
<u>Inicio</u> ❖ Se presenta a la persona que va a hacer el taller. ❖ Se muestra la palabra Autorregulación y se pregunta a los estudiantes: ¿Qué saben sobre la autorregulación? Fuente: https://www.caracteristicas.co/buen-docente/ Pueden discutir sus ideas con otros estudiantes. Luego se recoge los saberes previos y, en conjunto, se describe	10 minutos	➢ Pizarra ➢ Plumones

el término de autorregulación en la pizarra.		
<u>Desarrollo</u> **Concepto y características** ❖ Se muestra una definición de autorregulación dada por Zimmerman. ❖ Se pregunta a los estudiantes: En base a esta definición, ¿Qué podemos autorregular? Se hace una lista en la pizarra con todos los integrantes de la clase. ❖ Se les pregunta a los estudiantes, ¿Qué autorregulan?, ¿cómo y cuándo lo hacen? Escriben sus ideas en una hoja de trabajo individual y luego la comparten con otro estudiante. **Gestión de tiempo y retroalimentación** ❖ Se hace tres preguntas a los estudiantes, como parte de la autorregulación: ¿Cómo gestionas tu tiempo? ¿Cómo trabajas la retroalimentación? ¿Prestas mayor atención a la retroalimentación al producto o al proceso, por qué? Estudiantes discuten sus ideas en grupos de a tres y comparten sus ideas al resto de la clase. ❖ Se les muestra un PowerPoint que muestre las distintas formas en que ellos pueden autorregular su aprendizaje en la sesión de clase. **Plan de mejora** ❖ Se pide a los estudiantes que elaboren un plan de mejora para autorregular su aprendizaje. Se les da un papelógrafo para que ellos escriban sus ideas y las expongan al grupo.	20 minutos 20 minutos 20 minutos	➢ PowerPoint con distintas diapositivas ➢ Pizarra ➢ Plumones de pizarra y de escritorio ➢ Hojas de trabajo ➢ Hoja de cotejo ➢ Papel bond ➢ Papelógrafos
<u>Cierre</u> ❖ De los grupos expuestos, se obtienen las ideas principales y se elabora en conjunto un plan de mejora para autorregular el aprendizaje que incluya tiempo y retroalimentación. ❖ Para verificar que hayan asimilado la información relevante al aprendizaje autorregulado, se les hace preguntas en el entorno virtual Kahoot.  *Fuente: Kahoot-cuestionarios-y-encuestas-en-línea*	20 minutos	➢ Pizarra ➢ Plumones ➢ Entorno virtual Kahoot

Fuente: Elaboración propia (2021).

Evidencias de aprendizaje:

- Participan aportando ideas que invitan a la reflexión.
- Aportan ideas que contribuyen al aprendizaje autorregulado en la sesión de clase.

Instrumentos de evaluación:

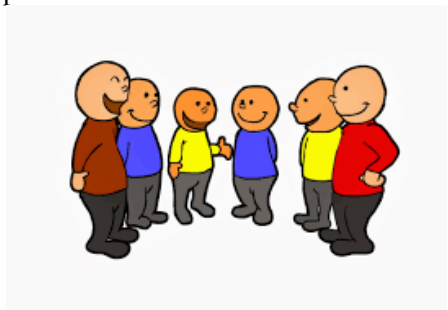
- Lista de cotejo
- Quiz en el entorno virtual *Kahoot*

Tabla 4. Sesión de Aprendizaje

Escribir un ensayo sobre el tema de Negocios Internacionales que incluya inglés académico, coherencia, precisión gramatical y riqueza en el vocabulario.

Datos informativos **Curso: EAP**	**Ciclo:** Primer ciclo
Carrera: Negocios Internacionales	**Universidad Privada de Lima**
Año: 2022	**Tiempo:** 1 horas pedagógica
Enfoque curricular: Constructivista	
Aprendizaje esperado **Competencia:** Aplica estrategias autorreguladoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	**Capacidad**: Identifica sus debilidades y fortalezas y gestiona bien su tiempo.
Indicadores: Trabaja la retroalimentación en el proceso y es consciente de los pasos que debe seguir para mejorar su trabajo y aprendizaje autorregulado.	

Sesión de Aprendizaje

Procesos Pedagógicos	Actividades	Tiempo
<u>Inicio</u> **Planificación**		
Bienvenida	Saludo por parte del docente y conversación informal para romper el hielo.  *Fuente: http://tododinamicas.blogspot.com/2014/03/dinamicas-rompe-hielo-el-rey-de-los.html*	5 minutos
Recuperación de saberes previos	Docente recupera saberes previos y pregunta a los estudiantes: ¿Qué tipo de ensayo están escribiendo? ¿Cómo se estructura un ensayo de causa y efecto? ¿Qué elementos se deben incluir en el ensayo? ¿Cuántas palabras aproximadamente debe incluir el ensayo? ¿Cómo se han organizado a nivel de tiempo para escribir el ensayo?	10 minutos

Procesos Pedagógicos	Actividades	Tiempo
<u>Desarrollo</u> **Ejecución**		
Presentación del material de trabajo e instrucciones.	Se les comunica a los estudiantes que se va a trabajar con la retroalimentación durante el proceso para que ellos puedan aplicar las sugerencias / recomendaciones dadas por el docente en su trabajo.	5 minutos
Entrega del ensayo y aplicación de la retroalimentación durante el proceso	Se entrega la introducción del trabajo previamente corregida por el docente para que los estudiantes puedan aplicar las sugerencias / recomendaciones dadas en la retroalimentación.	20 minutos
Desarrollo extensivo del ensayo.	Luego, se procede a redactar el cuerpo del ensayo. *Fuente: natalialzam.wordpress.com*	10 minutos

Procesos Pedagógicos	Actividades	Tiempo
<u>Cierre</u> **Autorreflexión**		
Autorreflexión	Se entrega a los estudiantes una lista de cotejo para que se autoevalúen de cómo están trabajando el ensayo de causa y efecto.	5 minutos
Autoobservación (Monitoreo)	Luego se les da a los estudiantes otra lista de cotejo con relación a su aprendizaje autorregulado. *Fuente: https://sites.google.com/site/cursoinstrumentosevaluacioneps/lista-de-cotejo-y-rubrica*	5 minutos

Fuente: Elaboración propia (2021).

A medida que se avanzó la evaluación, se solicitará a los docentes y a los estudiantes que contesten una encuesta en el transcurso del semestre para que se pueda constatar si los docentes y estudiantes han hecho cambios significativos en relación con el aprendizaje autorregulado.

Validación de la Propuesta

Con la intención de conseguir la validación de esta proposición investigativa, que busca desarrollar el aprendizaje autorregulado en alumnos de Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima se hizo uso del entendimiento de profesionales

expertos para certificar la viabilidad de la propuesta. Con ese objetivo se llevaron a cabo una valoración interna y otra externa. Del mismo modo, los expertos fueron elegidos teniendo en cuenta su amplia experiencia y trabajo desarrollado en el área de la Educación y sus amplios conocimientos sobre la materia.

Características de los expertos

Se procedió a la validación de la propuesta planteada se hizo una selección de tres docentes quienes poseen el grado académico de Máster o Doctor en Educación y, además poseen una gran trayectoria y amplia experiencia en el ejercicio de maestros en una universidad privada.

Tabla 5

Características de los expertos.

Nombres y apellidos	Grado académico	Especialidad Profesional	Ocupación	Años de experiencia
José Manuel Muñoz Salazar	Doctor	Educación	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	35 años
Miriam Velásquez Tejeda	Doctora	Educación	Docente Investigadora de la Universidad San Ignacio de Loyola	30 años
Fernando Goñi Cruz	Doctor	Educación	Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola	21 años

Fuente: Elaboración propia (2021).

Características de la valoración interna y externa

Para llevar a buen término la validación, se consideraron dos fichas de validación: una interna y otra externa. En el caso de la primera, estuvo concerniente al contenido y la segunda a la presentación de esta. Las dos fichas contaron con diez ítems que son de aspecto cualitativo y cuantitativo.

Para ambas fichas, la escala de evaluación tiene las siguientes opciones: Deficiente (1), Bajo (2), Regular (3), Bien (4) y Muy bien (5). El puntaje máximo para ambas fichas es de 50 puntos que luego se suman y promedian.

Tabla 6

Tabla de valoración interna y externa.

Escala	Rango de frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	(10 – 17)	[20% – 35%]
Bajo	(18 – 25)	[36% – 51%]
Regular	(26 – 33)	[52% – 67%]
Bien	(34 – 41)	[68% – 83%]
Muy bien	(42 – 50)	[84% – 100%]

Fuente: Documentos de elaboración de tesis USIL (2019).

Para la valuación de los ítems cualitativos y su análisis posterior, se hizo uso de tres dimensiones: positivo, negativo y las sugerencias. Para los ítems cuantitativos, igualmente, se tomaron en consideración iguales dimensiones: positivo, negativo y sugerencias. La tabla a continuación permite observar los resultados de la validación interna realizada de acuerdo con el criterio de los expertos consultados.

Tabla 7

Promedio parcial de la valoración interna.

Nro.	Nombres y apellidos	Grado académico	Especialidad Profesional	Recomendaciones	Valoración
01	José Manuel Muñoz Salazar	Doctor	Educación	Ninguna	44
02	Miriam Velásquez Tejeda	Doctora	Educación	Ninguna	44
03	Fernando Goñi Cruz	Doctor	Educación	Ninguna	42

Fuente: Elaboración propia (2021).

Los resultados de la validación externa realizada de acuerdo con el criterio de los expertos consultados se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 8

Promedio parcial de la valoración externa.

Nro.	Nombres y apellidos	Grado académico	Especialidad Profesional	Recomendaciones	Valoración
01	José Manuel Muñoz Salazar	Doctor	Educación	Ninguna	44
02	Miriam Velásquez Tejeda	Doctora	Educación	Ninguna	43
03	Fernando Goñi Cruz	Doctor	Educación	Ninguna	42

Fuente: Elaboración propia (2021).

Como conclusión de los análisis llevados a cabo para la validación externa e interna, se procede a mostrar el total de ambas validaciones.

Tabla 9

Puntación y promedio de validación interna y externa.

Nro.	Nombres y apellidos	Grado académico	Especialidad Profesional	Ficha de validación interna	Ficha de validación externa	Valoración
01	José Manuel Muñoz Salazar	Doctor	Educación	44	44	88
02	Miriam Velásquez Tejeda	Doctora	Educación	44	43	87
03	Fernando Goñi Cruz	Doctor	Educación	42	42	84
			Total			259

Fuente: Elaboración propia (2021).

Los resultados finales de la valoración interna y externa son presentados en la tabla a continuación.

Tabla 10

Valoración final de la propuesta presentada.

Sumatoria de la valoración total	Promedio de la valoración	Valoración
259	86,33	Muy bien

Fuente: Elaboración propia (2021).

Teniendo en cuenta los análisis cualitativo y cuantitativo, llevados a cabo por los expertos en Ciencias de la Educación por los que se optó, se puede concluir que la valoración realizada a la proposición de estrategia metodológica es muy buena, aplicable y viable al desarrollo de la enseñanza de Inglés en una universidad privada de Lima.

Conclusiones

Al culminar el trabajo investigativo y el uso de los referentes teóricos, se puede mencionar que en el diagnóstico de campo se usó de instrumentos y técnicas acordes a la situación que se abordó, así como se utilizó el modelamiento de la propuesta y, finalmente, se procedió a la validación de la estrategia metodológica propuesta; se llegó a las siguientes conclusiones:

Primera

El trabajo diseñó una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Inglés Avanzado en una universidad privada de Lima, cumpliendo con el objetivo general de la investigación.

Segunda

Se hizo un diagnóstico del estado actual del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado, a raíz del cual se encontró la falta de gestión de tiempo en los estudiantes para autorregular su aprendizaje, la dificultad para elaborar un plan de mejora por parte de los estudiantes para autorregular su aprendizaje, la ausencia de oportunidades para que el estudiante desarrolle la autorregulación dentro de la clase y la falta de retroalimentación durante el proceso para que el estudiante incorpore recomendaciones o sugerencias en el trabajo. Se llevó a cabo la tarea específica número uno.

Tercera

Se sistematizaron los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos según Ginè y Parcerisa (2014), Pérez (2000), Vygotsky (1978), Lantolf (2000), Maslow

(1977), Zimmerman (1998) y el fundamento curricular sobre la base de una universidad privada de Lima para la creación de una estrategia metodológica y el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado, partiendo de las categorías apriorísticas y emergentes, a través de un proceso de triangulación. Se cumplió con la tarea específica número dos.

Cuarta

Se determinaron los criterios teóricos y prácticos que sustentan la modelación de la estrategia metodológica y que contribuyen al desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado. Dicha propuesta se realizó a través del diseño de dos talleres, uno para docentes y otro para estudiantes. A través de ellos se familiarizarían con el concepto de autorregulación y trabajarían a profundidad las estrategias que promueven el aprendizaje autorregulado. También se hizo una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes podrían trabajar e interiorizar minuciosamente la retroalimentación. Se llevó a cabo la tarea específica número tres.

Quinta

Se procedió, a través del juicio de expertos, a la evaluación de la viabilidad y efectividad de la estrategia metodológica modelada, que se plantea para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima. Los resultados de tales valoraciones fueron positivos. En tal sentido, se cumplió con la cuarta tarea científica de la investigación.

Recomendaciones

Primera

La manifestación de deficiencias en el aprendizaje autorregulado es una dificultad latente en los estudiantes, el uso de estrategias metodológicas por parte del docente y del estudiante para desarrollar el aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es vital. Es esencial que tanto los docentes como los estudiantes reconozcan la importancia y apliquen estrategias autorregulatorias para mejorar la calidad de enseñanza.

Segunda

Implementar la estrategia metodológica propuesta para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima y difundir, como elemento formativo, la información recopilada y analizada, con el deseo expreso de comparar el estado anterior y el ulterior, teniendo en cuenta los aspectos positivos y negativos que fueron productos de la estrategia aplicada.

Tercera

Exponer los fundamentos teóricos de la estrategia metodológica a los docentes y a los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima, en los dos talleres presenciales al inicio del año académico con el fin de afianzar la estrategia metodológica, la planificación y la capacitación, tanto del docente como del estudiante. Asimismo, llevar a cabo una sesión de aprendizaje con los estudiantes para involucrarlos asertivamente en este proceso.

Cuarta

Aplicar la estrategia metodológica propuesta para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima y realizar las adaptaciones necesarias correspondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Referencias

Alarcón, E. & Reguero, M. J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo [versión electrónica]. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(2), 63 - 75. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6744282.pdf

Alcaraz, E. (2002). La tercera didáctica de las lenguas extranjeras. Las lenguas de especialidad. En C. y. Ministerio de Educación, & C. Fernández Santás (Ed.), *La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (págs. 95 - 120). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=jkse0MvltFIC&pg=PA97&lpg=PA97&dq=en+la+mayor+parte+de+las+distintas+especialidades,+las+publicaciones+de+revistas+en+lengua+inglesa+son+las+de+mayor+prestigio+y+difusi%C3%B3n+internacional&source=bl&ots=HMQD4eRv4W&sig=

Alvarado, L. & García, M. (diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas [versión electrónica]. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9*(2), 187 - 202. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760

Anaya, A. & Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes [versión electrónica]. *Tecnología, Ciencia, Educación (Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos), 25*(1), 5 - 14. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002

Arboleda, J. C. (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. *Revista REDIPE - Red Iberoamericana de Pedagogía*(824), 6 - 14. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752610.pdf

Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa fundamentos y metodologías.* Barcelona: Labor.

Ascorra, P. & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprensivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 3*(1), 23 - 32. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol3-Issue1-fulltext-10

Banco Mundial. (22 de enero de 2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender.* Obtenido de Banco Mundial Sitio Web: https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework

Banco Mundial. (22 de enero de 2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender.* Obtenido de Banco Mundial Sitio Web: https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework

Barrera, J., Curasma, A. & Gonzales, A. (2014). *La motivación y su relación con el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa Manuel Gonzales Prada de Huaycán, Vitarte 2012 (Tesis de Pregrado).* Lima: Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Obtenido de https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/673/T025_44285922_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3dpg_bGq7RM0nz7q1nK9FWfIenr9wzNXG1qO2a5H7XOWtztuYT-oEOGHM

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera [versión electrónica]. *Revista Boletín REDIPE - Red Iberoamericana de Pedagogía, 6*(4), 91 - 98. doi:https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227

Bernal, L. A. & Burgos, F. M. (2015). *Procesos de autorregulación en el nivel pre-intermedio de lengua inglesa con estudiantes de un Programa de Licenciatura (Trabajo de Grado).* Bogotá: Universidad Libre. Obtenido de https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8403/PROYECTO%20DE%20GRADO%20PARA%20OPTAR%20EL%20T%C3%8DTULO%20FRANCY%20Y%20LORENA%20%20%20%202015-1%20%28DEFINITIVO%29%20CON%20RAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1fgOjMhUect8LckhqOJT-qRM8BA

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera ed.). Bogotá: Pearson Educación de Colombia. Obtenido de https://www.pdfdrive.com/metodolog%C3%ADa-de-la-investigaci%C3%B3n-3era-edici%C3%B3n-bernal-e39289351.html

Bonvecchio, M. & Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes manual para docentes* (Segunda ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Campos, M. I. (2018). *Estrategia metodológica para el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de inglés de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Tesis de Maestría).* Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Canabal, C. & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(2), 149 - 170. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf

Cañas, M. F. (2017). *Desarrollando habilidades metacognitivas a través de metodologías activas, en cursos de química general, en los primeros años de*

carreras de ingeniería (Tesis de Maestría). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Obtenido de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1447/Desarrollando_CanasCano_Mar%C3%ADa.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Casado, Ó. M., Pérez, Á. & Casado, P. (2017). Capítulo 12. La autorregulación en educación primaria. Una propuesta para favorecer la utonomía del alumnado. En Á. Pérez Pueyo, V. M. López Pastor, & D. Hortigüela Alcalá, *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (págs. 208 - 237). León: Universidad de León. Obtenido de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/5999/Libro%20ULE%20Buenas%20Pr%C3%A1cticas%20Docentes%20L%C3%B3pez-Pastor%20%26%20P%C3%A9rez-Pueyo%20coord.%202017.pdf?sequence=1

Cerezal, J. & Fiallo, J. (2005). *¿Como investigar en Pedagogía?* La Habana: Universidad de La Habana. Obtenido de https://aulavirtual.uij.edu.cu/pluginfile.php/4068/mod_folder/content/0/2005%20C%C3%B3mo%20Investigar%20en%20Pedagog%C3%ADa.pdf?forcedownload=1&fbclid=IwAR2JSjQkqe9KmvHidKDv7xOo4L8qaS1r0Iej8Y3qENn2H0gGNijJ9aam1Y8

Chacón, M. A. (2007). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral (Tesis doctoral).* Tarragona: Universitat Rovirai Virgili. Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8921/MACCCapitulo04EspDef.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Chávez, M., Saltos, A. & Saltos, C. (agosto de 2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior [versión electrónica]. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 3*, 759 - 771. Obtenido de http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.759-771

Chumaña, J. V., Jiménez, S. P. & Martínez, C. M. (octubre - diciembre de 2019). Aprendizaje metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios [versión electrónica]. *MENDIVE - Revista de Educación, 17*(4), 539 - 548. Obtenido de http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1709/pdf

Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (Primera ed.). Buenos Aires: Noveduc. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929358.pdf

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación [versión electrónica]. *Theoria, 14*(1), 61 - 71.

Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf?fbclid=IwAR39_lPVA69TwcX316p67lEHufXymLAsa4HFHA9wb_44ZTrrozQvWsakXPQ

Colorado, N. (27 de abril de 2018). *Pensamiento y palabra Lev S Vigotsky [archivo de video]*. Obtenido de Youtube Sitio Web: https://www.youtube.com/watch?v=p5F8amff0eI&t=211s

Cortés, F. (23 de julio de 2018). *Teoría de aprendizaje de Vigotsky [archivo de vídeo]*. Obtenido de Youtube Sitio Web: https://www.youtube.com/watch?v=cL5pjfw4pOc&t=37s&ab_channel=FelipeCort%C3%A9sJorquera

Costa, Ó. & García, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas, 30*, 117 - 130.

Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina [versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 13 - 27. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/408/1293

De la Fuente, J., López, M., Mariano, M., Martínez, J. M. & Zapata, L. (2017). Personal Self-Regulation, Learning Approaches, Resilience and Test Anxiety in Psychology Students. *Estudios sobre Educación, 32*, 9 - 26. doi:DOI: 10.15581/004.32.9-26

Delors, J., Amagi, I., Al Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana / UNESCO.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (Tercera ed.). México: McGraw-Hill Educación.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico [versión electrónica]. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162 - 167. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning [versión electrónica]. *Psicothema, 21*(1), 76 - 82. Obtenido de http://www.psicothema.com/pdf/3598.pdf

El Kiri, L. (30 de junio de 2016). *Enfoque reflexivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.* Obtenido de Mundiario Sitio Web: https://www.mundiario.com/articulo/sociedad/enfoque-reflexivo-proceso-ensenanza-aprendizaje/20160630185355062548.html

Falcón, K. M. (2019). *Estrategia metodológica para capacitar a los docentes sobre los problemas conductuales de los alumnos de primaria de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima.* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development.*New Jersey: Prentice Hall.

Flores, R. d. (s/f). *Autorregulación - La promoción de la autorregulación académica en el aula: manual para docentes de secundaria.* Obtenido de Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: https://sites.google.com/site/paesprograma/promocion_autoregulacion

Garay, Y. E. (2018). *Aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio en estudiantes de educación inicial de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, 2018 (Tesis de Maestría).* Lima: Uiversidad César Vallejo. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12692/22567

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA.* Madrid: Ministerio de Educación; Cultura y Deporte. Obtenido de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/58637/008200120099.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1Rh0Q9s1x7V7m9ihS4se1HsHx8rgCbU8c-y-w6bHMderx_CyEUrLUGYIs

Giné, N. & Parcerisa-Aran, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *EDETANIA, 45*, 55 - 72.

Gobierno del Perú. (9 de julio de 2014). *Ley N° 30220.* Obtenido de Plataforma Digital Única del Estado Peruano: https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220

González, J. A., González, R., Núñez, J. C. & Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación* (Tercera ed.). Madrid: Pirámide.

Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura (Tesis de Licenciatura).* Paraná: Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtenido de https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/577/1/doc.pdf

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., Méndez, S. & Mendoza, C. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores. Obtenido de http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de*

una escala de conciencia lectora (Escola) [Memoria para optar el grado de Doctor). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf

Lamas, H. (julio de 2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, 14*, 15 - 20. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf

Librandi, A. (2002). Orientaciones metodológica para las diferentes etapas educativas. En M. Casanova, L. Ferrero, A. Librandi, M. Reyzabal, & P. Sánchez, *Enciclopedia de la Pedagogía, vol. 3.* Barcelona: ESPASA.

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (Primera ed.). (M. Gómez Pérez, Trad.) Barcelona: Octaedro. Obtenido de https://books.google.com.pe/books/about/El_lugar_del_pensamiento_en_la_educaci%C3%B3.html?id=HAiIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Macías, C. (2016). *Las funciones del maestro/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado: estudio comparativo entre un centro público y un centro concertado (Tesis de Licenciatura).* Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44753/TFG%20Cristina%20Macias%20Ayuso.pdf?sequence=1

Magno, C. (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing [versión electrónica]. *TESOL Journal, 1*, 1 - 16. Obtenido de https://ssrn.com/abstract=1579404

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en La Metodologia Cualitativa.* México: Trillas. Obtenido de https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguelez_PDF

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual) [versión electrónica]. *Revista de Investigación en Psicología, 9*(1), 123 - 146. Obtenido de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370 - 396. doi:https://doi.org/10.1037/h0054346

Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales, 9*, 163 - 184.

Medina, R. I., Álamo, D., Costa, M. J. & Rodríguez de Castro, F. (octubre de 2019). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para 'enseñar a aprender' en ciencias de la salud [versión electrónica]. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 22*(1), 5 - 10. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322019000100002

Melero, C. L. (2017). *"El efecto que tienen las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de comprensión lectora en alumnos de cuarto año básico del Colegio Particular Subvencionado de la Comuna de Codegua [Tesis d.* Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Obtenido de http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4045/TPEB%20882.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Melgar, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. *Revista De Investigación En Psicología, 3*(1), 23 - 38. doi:https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i1.4913

Mendoza, M. (2002). *Una opción metodológica para los trabajadores sociales* (Segunda ed.). México: Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos A.C. Obtenido de http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000083.pdf

Mesías, M. E. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en estudiantes universitarios (Tesis doctoral).* Lima: Universidad de San Martín de Porres. Obtenido de http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4131/mesias_rme.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2007). Nuevos paradigmas educativos - Fascículo 11: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. En M. d. Educación, *Pedagogía - Serie 1 para docentes de Secundaria* (págs. 1 - 32). Lima: Empresa Editora El Comercio S.A. Obtenido de https://www.academia.edu/37422881/Estrategias_Metacognitivas_nuevos_paradigmas_educativos_Ministro_de_Educaci%C3%B3n

Ministerio de Educación. (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente.* Lima: Corporación Gráfica Navarrete.

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Monereo, C., Castelló, M., Mercè, C., Palma, M. & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje - Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenan

za_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela/link/54a159120cf267bdb902b668/download

Moreno, D. M. (2017). *Procesos metacognitivos en los niveles de comprensión lectora [Tesis doctoral]*. Lima: Universidad de San Martín de Porres. Obtenido de http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2510/MORENO_LD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación, 33*(2), 153 - 170. Obtenido de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510/525

Navarro, M. (2010). El alumno como parte activa en el proceso de enseñanza / aprendizaje de inglés para fines específicos. *Didáctica. Lengua y Literatura, 22*, 231 - 251. Obtenido de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110231A/18722/

Navarro, M. (2014). 3C TIC. Cuadernos De Desarrollo Aplicados a Las TIC. *Proceso de autorregulación del aprendizaje en el e-portafolio: narrativas digitales de estudiantes de doctorado de la Universidad Pedagógica de Durango, 3*(4), 240 - 269. doi:https://doi.org/10.17993/3ctic.2014.34.240%20-%20269

Norabuena, R. M. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz (Tesis de maestría).* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2904/Norabuena_pr.pdf?sequence=1

Northern Consortium UK Ltd. (2020). *English for Academic Purposes (EAP) Framework Document 2020-01*. Manchester: Northern Consortium UK Ltd.

Northern Consortium UK Ltd. (2020). *English for Academic Purposes (EAP) IFY Syllabus.*Manchester: Northern Consortium UK Ltd.

Núñez, J. C., Solano, P., González, J. A. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación [versión electrónica]. *Papeles del Psicólogo, 27*(3), 139 - 146. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf

Oficina Internacional de Educación. (s/f). *Visión y Misión.* Obtenido de Oficina Internacional de Educación / UNESCO Sitio Web: http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/visi%C3%B3n-y-misi%C3%B3n

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Decia y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Cientifica de Educação, 2*(1), 75 - 93. doi:http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93

Panadero, E. & Alonso, J. (mayo -agosto de 2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología, 30*(2), 450 - 462. Obtenido de http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Panadero, E., & Alonso, J. (junio de 2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa, 20*(1), 11 - 22. doi:https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002

Piaget, J. & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (Decimoctava ed.). Madrid: Morata. Obtenido de https://issuu.com/ediciones_morata/docs/piaget_psicolog__a_del_ni__o

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. R. Boekaerts, P. R. Pintirch, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (págs. 451 - 502). San Diego, CA: Academic Press. Obtenido de The University of Michigan.

Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance [versión electrónica]. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33 - 40. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Prats, E. (s.f.). *Teorías de la educación.* Obtenido de Universitat Oberta de Catalunya: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/48881/5/Teor%C3%ADas%20de%20la%20educaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo4_Teor%C3%ADas%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf

Real Academia Española. (octubre de 2014). *Motivación.* Obtenido de Real Academia Española Siti Web: https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n?m=form

Rebaza, E. B. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011 (Tesis de Maestría).* Lima: Universidad Privada Antenor Orrego. Obtenido de http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/2312

Reeve, J. (1994). *Mateo Soriano.* Madrid: Mc Graw-Hill.

Riquelme, M. (26 de febrero de 2018). *Estrategias metodológicas (definición y tipos).* Obtenido de Web y Empresas Sitio Web: https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/

Rodríguez, A. & Pérez, A. O. (enero - junio de 2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento [versión electrónica]. *Revista Escuela de Admnistración de Negocios, 82*, 179 - 200. doi:https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647

Rodríguez, M. (29 de agosto de 2018). *¿Problemas de aprendizaje o problemas de enseñanza? [versión electrónica].* Obtenido de Red Educa.net Sitio Web: https://redsocial.rededuca.net/problemas-ensenanza-aprendizaje

Rojas, J. (1995). *Método Semiescolarizado.* Lima: JRC.

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje* (Primera ed.). Barcelona: Editorial UOC. Obtenido de https://books.google.com.pe/books/about/Cooperaci%C3%B3n_como_condici%C3%B3n_social_de_a.html?id=XepzxV2hovIC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Tafur, R. (5 de julio de 2009). La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje [versión electrónica]. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 2*(3), 165 - 176. Obtenido de http://files.pucp.edu.pe/departamento/educacion/2020/02/17180446/rosa-tafur-la-practica-reflexiva-como-medio-para-el-desarrollo-de-la-autonomia-en-el-aprendizaje.pdf

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*(34), 203 - 2015. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n34/art11.pdf

Top Universities. (2020). *QS Latin America University Rankings 2020*. Obtenido de Top Universities Sitio Web: https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2020

Torrano, F., Fuentes, J. L. & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos, 39*(156), 160-173. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160

Torres, F. (2013). *Estrategias Metodológicas y su relación con la enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Matemática de los estudiantes del programa de complementación académica y de segunda especialidad de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle-Sede.* Abancay: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1054/TM%20CE-Du%20T74%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tünnermann, C. (enero - marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes [versión electrónica]. *Universidades*(48), 21 - 32. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf

UNESCO. (2009). *Autonomía y capacidad de decisión de la ciudadanía: medios de comunicación, diálogo y educación.* Obtenido de UNESCO Sitio Web: http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-press-freedom-day/previous-celebrations/worldpressfreedomday200900/themes/empowering-citizenship-media-dialogue-and-education/

UNESCO & IESALC. (s/f). *Calidad y pertinencia.* Obtenido de UNESCO-IESALC: https://www.iesalc.unesco.org/calidad-y-pertinencia/

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC. (5 de febrero de 2001). *Estudiantes por Facultades y Carreras Pregrado*. Obtenido de Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC: https://www.upc.edu.pe/transparencia-upc/estudiantes-por-facultades-y-carreras-pregrado/

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC. (s.f.). *Contacto para alumnos UPC*. Obtenido de Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC: https://www.upc.edu.pe/servicios/contacto-para-alumnos-upc/

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC. (s.f.). *Guía Informativa UPC - Desafiando mi postergación.* Obtenido de Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC Sitio Web: https://www.upc.edu.pe/servicios/orientacion-psicopedagogica/documentos/guia-desafiando-mi-postergacion.pdf

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC. (s.f.). *Modelo Educativo*. Obtenido de Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC: https://www.upc.edu.pe/nosotros/quienes-somos/modelo-educativo/

Valdivia, L. P. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de Arquitectura de Interiores de un Instituto de Educación Superior de Lima (Tesis de maestría).* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9467/1/2019_Valdivia-Jara.pdf

Valle, J. S. (2018). *La metacognición en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los idiomas inglés y francés como lenguas extranjeras: La perspectiva docente (Trabajo de maestría).* San Salvador: Universidad Don Bosco. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/329427516_La_metacognicion_en_el_proceso_de_ensenanza-_aprendizaje_de_los_idiomas_ingles_y_frances_como_lenguas_extranjeras#read

Valqui, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú (Tesis de maestría).* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12672/2411

Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica [versión electrónica]. *Revista Educación, 33*(1), 155 - 165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vera, R. & Moyano, C. (12 de marzo de 2018). *El pensamiento según Dewey.* Obtenido de Psicología - Online: https://www.psicologia-online.com/el-pensamiento-segun-dewey-2616.html

Villalobos, J. (agosto - septiembre de 2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas [versión electrónica]. *EDUCERE, Artículo Arbitrados, 7*(22), 170 - 176. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19790/articulo5.pdf;jsessionid=E028A33FC68E88090BEFD624AEB27744?sequence=1

Villanueva, C. (2016). *Autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. Estudio dentro del contexto educativo actual (Tesis de doctorado).* Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla. Obtenido de https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2107/Villanueva+Espinosa+Cynthia.pdf;jsessionid=E9CBE5C20FE36EE91589E7BE6E6DA00E?sequence=1

Vives, T., Durán, C., Varela, M. & Fortoul, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar [versión electrónica]. *Investigación en educación médica, 3*(9), 34 - 39. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v3n9/v3n9a6.pdf

Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (Primera ed.). Barcelona: Paidós.

Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software [versión eletrónica]. *Formación Universitaria, 9*(3), 51 - 60. doi:doi: 10.4067/S0718-50062016000300007

Zamora, Á. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales (Tesis de doctorado).*Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Azamora/ZAMORA_MENENDEZ_Angela_Tesis.pdf

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329 - 339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & B. J. Zimmerman, *Handbook of self-regulation.* (págs. 13 - 39). San Diego: CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. mmerman, & S. D. H., *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (págs. 1 - 37). London: Lawrence Erlbaum.

Zorro, I. (2014-2015-2016). Evidencias de aprendizaje autónomo de un idioma extranjero mediado por tutorías dialógicas. *Revista Interacción*, *14*, 69 - 96. Obtenido de https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2337

ANEXOS

Anexo 1. Matriz Metodológica.

Problema de investigación o pregunta científica	Problemas específicos	Objetivo Principal	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías apriorísticas	Paradigma y método de investigación	Tipo de investigación y Método	Diseño de la investigación	Población, muestra y unidad de análisis	Técnicas e instrumentos
¿Cómo desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?	¿Cuál es el estado actual del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?	Proponer una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.	Diagnosticar el estado actual del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.	Aprendizaje Autorregulado (Zimmerman, 2001)	Motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje (Barrera, Curasma y Gonzales, 2014)	Sociocrítico interpretativo	Investigación aplicada educacional	No experimental	Población: docentes y estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.	Técnica: Entrevista Instrumento: Guía de entrevista (preguntas semi estructuradas)
			Sistematizar los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.		Autorregulación del pensamiento (Lamas, 2008)		Histórico-lógico		Muestra: Docentes y estudiantes del primer semestre de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.	
	¿Cuáles son los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?				Metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje (Flavell, 1985)					
			Determinar los criterios teóricos y prácticos que se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.		Rol del estudiante y rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Villalobos, 2003)		Análisis-síntesis		Unidad de análisis: tres docentes y veintitrés estudiantes del primer semestre de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario (Preguntas cerradas)
				Estrategias Metodológicas (Díaz Barriga y Hernández, 2002)	Proceso reflexivo en el proceso enseñanza-aprendizaje (Campos, 2018)	Cualitativo	Inductivo-deductivo			
	¿Qué criterio se tendrá en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia metodológica para contribuir al desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?		Identificar las potencialidades curriculares de validez interna y externa por juicio de expertos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.		Estrategias Pre-instruccionales (Díaz Barriga y Hernández, 2002)		Abstracto a concreto		"Muestreo no probabilístico Intencional por criterio."	
					Estrategias Co-instruccionales (Díaz Barriga y Hernández, 2002)				Docentes	Técnica: Observación Instrumento: Ficha de observación
	¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez interna y externa por juicio de expertos de una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?				Estrategias Post-instruccionales (Díaz Barriga y Hernández, 2002)		Modelación		Estudiantes	

Anexo 2. Matriz de Categorización.

Problema investigación	Objetivo Principal	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítems Guía Entrevista	Ítems de cuestionario	Ítems Guía Observación
¿Cómo desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima?	Proponer una estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima.	**Aprendizaje Autorregulado:** Es un proceso en el cual el estudiante autorregula sus pensamientos, motivaciones y comportamientos a través de la metacognición para alcanzar sus objetivos de aprendizaje (Zimmerman, 2001).	**Motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje:** La motivación es la voluntad generada por un comportamiento determinado. El comportamiento humano se guía por intereses y deseos, favorecido por las condiciones en que vivimos. Los tipos de motivación se basan en factores de origen externo o interno también llamado motivación extrínseca e intrínseca. (Barrera, Curasma y Gonzales, 2014)	Refleja motivación intrínseca y extrínseca en las actividades de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	1	1	1
				Despierta en los estudiantes el interés por aprender a aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	1	2	2
			Autorregulación del pensamiento: Es una forma profunda y reflexiva para adquirir conocimiento tomando en cuenta los aspectos cognitivos, esenciales para un aprendizaje autorregulado. (Lamas, 2008)	Aplica en las actividades la cognición y metacognición durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	2	3	3
				Identifica lo que necesita aprender y determina las mejores estrategias para logarlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	2	3	3
			Metacognición en el proceso enseñanza-aprendizaje: La metacognición es cualquier conocimiento que toma como objetivo cualquier faceta de trabajo cognitivo, dicho de otra forma, se refiere al conocimiento sobre el conocimiento. Resalta dos conceptos sobre la metacognición: conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas. (Flavell, 1985)	Desarrolla el pensamiento inferencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	3	4	4
				Promueve la retroalimentación para tomar conciencia de lo aprendido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	4	4	4
				Comprende los nuevos procesos cognitivos que le permiten optimizar su aprendizaje de manera intencional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	4	5	
			Rol del estudiante y rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje: La interacción entre el docente y alumno es dinámica y retroalimentativa, ambos gestionan de manera conjunta la enseñanza – aprendizaje. El docente es un mediador entre el encuentro del alumno y el conocimiento, teniendo en cuenta la independencia cognitiva y cultural, y las posibles limitaciones de los estudiantes. (Villalobos, 2003)	Promueve una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	5	6	5
				Muestra iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	6	7	6
				Transfiere la responsabilidad a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	6	7	
		Estrategias Metodológicas: Las estrategias metodológicas son recursos que el docente usa en forma reflexiva y flexible para desarrollar el logro de aprendizajes. Estas estrategias pueden llevarse a cabo en diferentes momentos de la sesión de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2002).	**Proceso reflexivo en el proceso enseñanza-aprendizaje:** Se enfrentan a un problema que no se puede resolver de forma inmediata, por tanto, realizarán una autoobservación, del papel desempeñado, lo cual lo llevaría a una comprensión de su actuar para posteriormente modificarlo, en el docente esto generaría estrategias de aprendizaje para la enseñanza a sus alumnos. (Campos, 2018)	Genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase.	7	8	7
				Reflexiona sobre sus fortalezas y debilidades y actúa en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	8	9	
			Estrategias Pre-instruccionales: Se dan antes de iniciar la sesión de enseñanza-aprendizaje y sirven para capacitar y avisar al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, fundamentalmente se refieren a la activación de conocimientos y experiencias previas, de este modo el estudiante se ubicará en el medio conceptual adecuado y a su vez creará expectativas apropiadas (Díaz Barriga y Hernández, 2002).	Promueve estrategias metodológicas para activar o generar conocimientos previos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	9	10	7
				Identifica conceptos nuevos que requieran investigación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	9	10	
			Estrategias Co-instruccionales: Respaldan los contenidos curriculares y comprenden funciones con el objetivo que el estudiante mejore la atención y detecte la información principal, alcanzar una mejor sistematización de los contenidos del aprendizaje, y organizar, interrelacionar y estructurar las ideas principales. Se pueden incluir estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales y analogías, entre otros (Díaz Barriga y Hernández, 2002).	Organiza, interrelaciona y estructura las ideas principales de la información nueva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	10	11	8
				Desarrolla estrategias metodológicas para mejorar la codificación de la información a aprender del estudiante en la sesión de clase.	11	12	
			Estrategias Post-instruccionales: Suceden al finalizar la sesión de enseñanza-aprendizaje proporcionando al estudiante generar una visión integradora del material y en algunos casos apreciar su propio aprendizaje, las más usadas son resúmenes finales, organizadores gráficos o mapas conceptuales (Díaz Barriga y Hernández, 2002).	Cuenta con información oportuna y constante de su avance académico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	12	13	9
				Identifica los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase.	13	14	10

Anexo 3. Estructura Semi Estructurada a los Docentes.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES

Datos informativos:

Entrevistador: _____

Lugar y Fecha: _____

Duración: _____

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los docentes sobre la estrategia metodológica del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés avanzado del segundo semestre de una universidad privada de Lima.

1.- ¿Usteddespierta el interés por aprendera aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

2.- ¿A usted le parece que los estudiantes identifican lo que necesitan aprender y determinan las mejores estrategias para lograrlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

3.- ¿Usted desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y de la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

4.- ¿Usted considera que los estudiantes comprenden los procesos cognitivos que le permiten optimizar su aprendizajedurante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

5.- ¿Usted promueve una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

6.- ¿Usted considera que los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

7.- ¿Usted genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase?

8.- ¿Usted considera que los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y actúan en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

9.- ¿Usted promueve estrategias metodológicas que activen conocimientos previos e identifica los conceptos nuevos por aprender?

10.- ¿Usted considera que los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

11.- ¿Usted desarrolla estrategias metodológicas para mejorar la codificación de la información a aprender por los estudiantes en la sesión de clase?

12.- ¿Usted cuenta con información oportuna y constante de los avances académicos de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

13.- ¿Usted considera que los estudiantes identifican los aspectos académicos a mejorar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

Anexo 4. Cuestionario a Estudiantes.

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Datos generales:
Carrera: _____ Ciclo: _____ Fecha: _____
Edad: _____ Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )
Objetivo: Conocer el nivel de satisfacción y motivación que los estudiantes tienen por la forma en que el docente de la asignatura deInglés dirige y desarrolla el aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de Inglés avanzado de una universidad privada de Lima.

Instrucciones:
Como parte de una investigación que se realiza para mejorar el desarrollo de las actividades comunicativas. Favor requerimos su opinión respecto al cuestionario que a continuación le presentamos.

El cuestionario es de carácter anónimo, por ello, apelamos a su importante opinión.
Gracias por el apoyo.
Lee atentamente el siguiente cuestionario para que luego respondas con toda sinceridad cada una de las preguntas.

1. ¿El docente los motiva intrínseca y extrínsecamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

2.¿El docente despierta el interés por aprender a prender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

3.- ¿El docente identifica lo que necesitan aprender y determina las mejores estrategias para lograrlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

4. ¿El docente desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

5. ¿Ustedes comprenden los procesos cognitivosque les permite optimizar su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

6. ¿El docente promueve en ustedes una comunicación abierta y directa en la sesión de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

7. ¿Ustedes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

8. ¿Ustedes consideran que el docente genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

9. ¿Ustedes reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y actúan en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

10. ¿El docente recupera los saberes previos e identifica los nuevos conceptos por aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

11. ¿Ustedes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva en la sesión de clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

12. ¿Ustedes consideran que el docente desarrolla estrategias metodológicas para mejorar en ustedes la codificación de la información a aprender en la sesión de clase?
a) Sí
b) Algunas veces
c) No

13. ¿Ustedes constatan que el docente cuenta con información oportuna y constante de sus avances académicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?

a) Sí

b) Algunas veces

c) No

14. ¿Ustedes identifican los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase?

a) Sí

b) Algunas veces

c) No

Anexo 5. Guía de Observación de clase.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

DATOS GENERALES:

Observador: _____

Carrera: _____ Ciclo: _____

Asignatura: _____

Tema de la sesión de clase: _____

Fecha: _____Horario: _____

OBJETIVO: Constatar la preparación teórica y metodológica que poseen los docentes sobre el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés avanzado del segundo semestre en una universidad privada de Lima.

Nº	ITEMS A EVALUAR			
	INICIO	**RESPUESTA**		
		SÍ	**ALGUNAS VECES**	**NO**
1	El docente motiva intrínseca y extrínsecamente a los estudiantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
2	El docente despierta en los estudiantes el interéspor aprender a aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
	DESARROLLO			
3	El docente identifica lo que los estudiantes necesitan aprender y determina las mejores estrategias para lograrlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
4	El docente desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
5	El docente promueve en los estudiantes una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
6	Los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
7	El docente genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase.			
8	Los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
	CIERRE			
9	El docente cuenta con información oportuna y constante de los avances académicos de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.			
10	Los estudiantes identifican los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase.			

Anexo6. Validación de los Instrumentos de Recolección de Datos.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Construcción gramatical[3]		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Usted despierta el interés por aprender a aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
2	¿A usted le parece que los estudiantes identifican lo que necesitan aprender y determinan las mejores estrategias para lograrlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
3	¿Usted desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y de la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
4	¿Usted considera que los estudiantes comprenden los procesos cognitivos que le permiten optimizar su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
5	¿Usted promueve una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
6	¿Usted considera que los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
7	¿Usted genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase?	X		X		X			
8	¿Usted considera que los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y actúan en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
9	¿Usted promueve estrategias metodológicas que activen conocimientos previos e identifica los conceptos nuevos por aprender?	X		X		X			
10	¿Usted considera que los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
11	¿Usted desarrolla estrategias metodológicas para mejorar la codificación de la información a aprender por los estudiantes en la sesión de clase?	X		X		X			
12	¿Usted cuenta con información oportuna y constante de los avances académicos de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
13	¿Usted considera que los estudiantes identifican los aspectos académicos a mejorar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ……

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Jr. Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	Bellavista 19 de julio 2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los elementos mostrados por la matriz de categorización y la construcción de los indicadores e ítems señalan la suficiencia del instrumento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	ERICK FÉLIX QUESQUÉN ALARCÓN	DNI N°	09973630
Dirección domiciliaria	Urb. Tungasuca Iletapa Mz Ch, Lt 42 - Carabayllo	Teléfono / Celular	993662379
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación	Firma	
Grado Académico	Magister (Docencia en Educación Superior)		
Metodólogo/ temático	Metodólogo y temático	Lugar y fecha	La Molina, 21 de julio de 2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):……..

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	MIRIAM ENCARNACIÓN VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	URBANIZACIÓN RECAUDADORES. LOS GIRASOLES 140-SALAMANCA	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	Firma	
Grado Académico	MAG EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DRA EN EDUCACIÓN		
Metodólogo/ temático	PSICOPEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	Lugar y fecha	Lima, 14.08.2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Construcción gramatical[3]		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿El docente los motiva intrínseca y extrínsecamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
2	¿El docente despierta el interés por aprender a aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
3	¿El docente identifica lo que necesitan aprender y determina las mejores estrategias para lograrlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
4	¿El docente desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
5	¿Ustedes comprenden los procesos cognitivos que les permite optimizar su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
6	¿El docente promueve en ustedes una comunicación abierta y directa en la sesión de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			
7	¿Ustedes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
8	¿Ustedes consideran que el docente genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase?	X		X		X			
9	¿Ustedes reflexionan sobre sus fortalezas y debilidades y actúan en forma consciente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
10	¿El docente recupera los saberes previos e identifica los nuevos conceptos por aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
11	¿Ustedes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva en la sesión de clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			
12	¿Ustedes consideran que el docente desarrolla estrategias metodológicas para mejorar en ustedes la codificación de la información a aprender en la sesión de clase?	X		X		X			
13	¿Ustedes constatan que el docente cuenta con información oportuna y constante de sus avances académicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase?	X		X		X			
14	¿Ustedes identifican los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ……

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Jr. Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	Bellavista 19 de julio 2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los elementos mostrados por la matriz de categorización y la construcción de los indicadores e ítemes señalan la suficiencia del instrumento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	ERICK FÉLIX QUESQUÉN ALARCÓN	DNI N°	09973630
Dirección domiciliaria	Urb. Tungasuca Iletapa Mz Ch, Lt 42 - Carabayllo	Teléfono / Celular	993662379
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación	Firma	
Grado Académico	Magister (Docencia en Educación Superior)		
Metodólogo/ temático	Metodólogo y temático	Lugar y fecha	La Molina, 21 de julio de 2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):……

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	MIRIAM ENCARNACIÓN VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	URBANIZACIÓN RECAUDADORES. LOS GIRASOLES 140-SALAMANCA	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	Firma	
Grado Académico	MAG EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DRA EN EDUCACIÓN		
Metodólogo/ temático	PSICOPEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	Lugar y fecha	Lima, 14.08.2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

N°	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Construcción gramatical[3]		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	El docente motiva intrínseca y extrínsecamente a los estudiantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
2	El docente despierta en los estudiantes el interés por aprender a aprender durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
3	El docente identifica lo que los estudiantes necesitan aprender y determina las mejores estrategias para lograrlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
4	El docente desarrolla el pensamiento inferencial a través de preguntas y la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
5	El docente promueve en los estudiantes una comunicación abierta y directa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
6	Los estudiantes muestran iniciativa para autorregular su aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
7	El docente genera estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje con una óptica reflexiva en la sesión de clase.	X		X		X			
8	Los estudiantes organizan, interrelacionan y estructuran las ideas principales de la información nueva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
9	El docente cuenta con información oportuna y constante de los avances académicos de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sesión de clase.	X		X		X			
10	Los estudiantes identifican los aspectos académicos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la sesión de clase.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): …….

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	María Teresa Herrera Montoya	DNI N°	25600207
Dirección domiciliaria	Jr. Las Águilas 284 Urb. San Joaquín Bellavista Callao	Teléfono / Celular	966 948 837
Título profesional / Especialidad	Lic. Ciencias de la Educación	Firma	
Grado Académico	Mg. Psicopedagogía		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	Bellavista 19 de julio 2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los elementos mostrados por la matriz de categorización y la construcción de los indicadores e ítems señalan la suficiencia del instrumento.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	ERICK FÉLIX QUESQUÉN ALARCÓN	DNI N°	09973630
Dirección domiciliaria	Urb. Tungasuca Iletapa Mz Ch, Lt 42 - Carabayllo	Teléfono / Celular	993662379
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación	Firma	
Grado Académico	Magister (Docencia en Educación Superior)		
Metodólogo/ temático	Metodólogo y temático	Lugar y fecha	La Molina, 21 de julio de 2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

OPINION DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):……..

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	MIRIAM ENCARNACIÓN VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	URBANIZACIÓN RECAUDADORES. LOS GIRASOLES 140-SALAMANCA	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	Firma	
Grado Académico	MAG EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DRA EN EDUCACIÓN		
Metodólogo/ temático	PSICOPEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	Lugar y fecha	Lima, 14.08.2020

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo 7. Validación de la Propuesta 1.

Evaluación y aprobación de la modelación de la propuesta por especialista

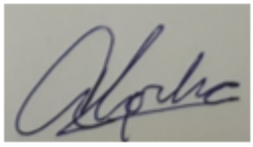
Estimada Doctora,
Miriam Velázquez Tejeda.

Le solicitamos su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de modelación de la propuesta en la investigación aplicada educacional cuyo título es "Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés avanzado de una universidad privada de Lima", asesorada por el Doctor Hernán Gerardo Flores Valdivieso y presentada en la Maestría en Educación con Mención en Docencia Superior de la EPG de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Por esta razón, se adjuntan las fichas de valoración interna y externa con los ítems para que usted nos pueda manifestar sus apreciaciones en cada una de ellas. Adjuntamos los siguientes documentos:

- ✓ Carátula
- ✓ Introducción
- ✓ Modelación de la propuesta
- ✓ La matriz metodológica
- ✓ Referencias
- ✓ Fichas de valoración interna y externa

Agradecemos sus importantes aportes para este proceso de culminación de investigación científica.
Saludos cordiales,
Alicia Rocha Revilla, autora de la investigación.

Firma: 

Fecha: 19/04/21

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: _____
Grado de estudios alcanzado: _____
Años de experiencia: _____

Resultado científico en valoración: Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés avanzado en una universidad privada de Lima.

Autora del resultado científico: Licenciada Alicia Rocha Revilla

Aspectos a observar:

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros.					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes.					X			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.				X				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				X X				

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables				X				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				X				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				X				
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta				X				
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				X				
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					X			

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

_____

_____

Opinión de aplicabilidad.

_____

_____

_____

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna+valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: _____

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) Muy bien (X)

Nombres y Apellidos	MIRIAM E VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	LOS GIRASOLES 140	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	Firma	
Grado Académico	MAG Y DRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA		
Metodólogo/ temático	PSICOPEDAGOGÍA	Lugar y fecha	Lima, 26.04.2021

Firma

Lugar y fecha: Lima, 26-4-2021

Anexo 8. Validación de la Propuesta 2.

Evaluación y aprobación de la modelación de la propuesta por especialista

Estimado Doctor,

Félix Goñi Cruz.

Le solicitamos su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de modelación de la propuesta en la investigación aplicada educacional cuyo título es "Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés avanzado de una universidad privada de Lima", asesorada por el Doctor Hernán Gerardo Flores Valdivieso y presentada en la Maestría en Educación con Mención en Docencia Superior de la EPG de la Universidad San Ignacio de Loyola.

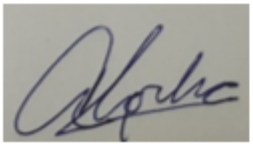
Por esta razón, se adjuntan las fichas de valoración interna y externa con los ítems para que usted nos pueda manifestar sus apreciaciones en cada una de ellas. Adjuntamos los siguientes documentos:

- ✓ Carátula
- ✓ Introducción
- ✓ Modelación de la propuesta
- ✓ La matriz metodológica
- ✓ Referencias
- ✓ Fichas de valoración interna y externa

Agradecemos sus importantes aportes para este proceso de culminación de investigación científica.

Saludos cordiales,

Alicia Rocha Revilla, autora de la investigación.

Firma: 

Fecha: 19/04/21

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: _____
Grado de estudios alcanzado: _____
Años de experiencia: _____

Resultado científico en valoración: Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés avanzado en una universidad privada de Lima.

Autora del resultado científico: Licenciada Alicia Rocha Revilla

Aspectos a observar:

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					x			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros.				x				
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes.				x				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.				x				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				x				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				x				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.				x				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				x				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					x			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				x				

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado				x				
Objetividad	Está expresado en conductas observables				x				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				x				
Organización	Existe una organización lógica				x				
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				x				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				x				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				x				
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta				x				
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					x			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					x			

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

_____

_____

Opinión de aplicabilidad.

_____

_____

_____

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna+valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: _____

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) Muy bien ( )

Nombres y Apellidos	FERNANDO GOÑI CRUZ	**DNI N°**	09446915
Dirección domiciliaria	JN. CAÑETE 567 LIMA CERCADO	**Teléfono / Celular**	985412510
Título profesional / Especialidad	DOCENTE DE FISICA-MATEMÁTICA		
Grado Académico	DR. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
Ocupación y año de experiencia	DOCENTE / 21 AÑOS DE EXPERIENCIA		
Metodólogo/temático	METODÓLOGO		

_____

Firma

Lugar y fecha: .....

Anexo 9. Validación de la Propuesta 3.

Evaluación y aprobación de la modelación de la propuesta por especialista

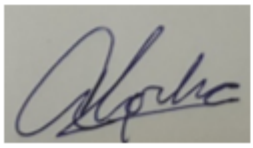
Estimado Doctor,
José Muñoz Salazar.

Le solicitamos su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de modelación de la propuesta en la investigación aplicada educacional cuyo título es "Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Inglés avanzado de una universidad privada de Lima", asesorada por el Doctor Hernán Gerardo Flores Valdivieso y presentada en la Maestría en Educación con Mención en Docencia Superior de la EPG de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Por esta razón, se adjuntan las fichas de valoración interna y externa con los ítems para que usted nos pueda manifestar sus apreciaciones en cada una de ellas. Adjuntamos los siguientes documentos:

- ✓ Carátula
- ✓ Introducción
- ✓ Modelación de la propuesta
- ✓ La matriz metodológica
- ✓ Referencias
- ✓ Fichas de valoración interna y externa

Agradecemos sus importantes aportes para este proceso de culminación de investigación científica.
Saludos cordiales,
Alicia Rocha Revilla, autora de la investigación.

Firma: 

Fecha: 06/05/21

Ficha de validación de la propuesta metodológica Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: Muñoz Salazar José Manuel

Grado de estudios alcanzado: Doctor en Ciencias de la Educación

Resultado científico en valoración: Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de Inglés Avanzado de una universidad privada de Lima

Autor del resultado científico: Bachiller Rocha Revilla Alicia

Aspectos a observar

Validación interna

indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				X				
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables				X				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				X				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				X				
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					X			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación				X				

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Opinión de aplicabilidad.

La propuesta de modelamiento es aplicable

Resultados

Promedio de valoración $= \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$

Resultado de Valoración: $\frac{44+44}{2} = 44$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) Muy bien (X)

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Ingeniero Electrónico		
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Ocupación y año de experiencia	Docente 35 años de experiencia		
Metodólogo/temático	Metodólogo		

Firma

Lugar y fecha: La Molina, 07 de mayo del 2021