



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

Aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje  
autorregulado de la experiencia curricular de filosofía, en estudiantes  
de una universidad privada de Lima – 2019

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctora en Educación

**AUTORA**

**Melchor Canevaro Jenny Milagros (ORCID: 0000-0002-5660-0908)**

**ASESORA:**

**Dra. Torres Cáceres Fátima del Socorro (ORCID: 0000-0001-5505-7715)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

**LIMA - PERÚ**

**2020**

### **Dedicatoria**

El amor y cariño de ustedes son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo, de mis ganas de buscar lo mejor para nosotros.

Les agradezco por ayudarme a encontrar el lado más dulce de la vida. Fueron mi motivación más grande para concluir con éxito esta tesis.

Amados Alonso y Jesús, esposo e hijo.

## **Agradecimiento**

A la Universidad Privada César Vallejo como centro de estudios superiores que al pasar por sus aulas me dio la oportunidad de reforzar y profundizar mis conocimientos con el postgrado.

A los docentes que impartieron enseñanza durante el lapso de tiempo que demandó el desarrollo de los estudios de postgrado que con sus respuestas solventaron las inquietudes formuladas y ampliaron mis conocimientos. Un agradecimiento de mi especial consideración a la Dra. Fátima del Socorro Torres Cáceres que, con su amplia experiencia y orientación pedagógica, permitió formular y ampliar el trabajo de investigación.

A todos los nombrados reitero mi sincero y franco reconocimiento.

## Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Índice de anexos	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Resumo	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	8
III. METODOLOGÍA.....	19
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	19
3.2. Variables y operacionalización.....	20
3.3. Población, muestra y muestreo.....	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.	21
3.5. Procedimientos.....	23
3.6. Método de análisis de datos.....	23
3.7. Aspectos Éticos.....	24
IV. RESULTADOS.....	25
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	46
VII. RECOMENDACIONES .....	48
VIII.PROPUESTA .....	50
REFERENCIAS.....	52
ANEXOS.....	60

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: Logros obtenidos en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC de filosofía.	26
Tabla 2: Logros obtenidos en la dimensión ejecutiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.	27
Tabla 3: Logros obtenidos en la dimensión Cognitiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.	28
Tabla 4: Logros obtenidos en la dimensión Motivacional de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.	30
Tabla 5: Logros obtenidos en la dimensión Control de ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.	31
Tabla 6: Prueba de normalidad	33
Tabla 7: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis general según rangos y estadísticos de contraste	34
Tabla 8: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 1 según rangos y estadísticos de contraste	36
Tabla 9: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 2 según rangos y estadísticos de contraste	37
Tabla 10: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 3 según rangos y estadísticos de contraste	39
Tabla 11: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 4 según rangos y estadísticos de contraste	41

## Índice de figuras

	Pág.
Figura 1: Logros obtenidos en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de la EC de filosofía.	26
Figura 2: Logros obtenidos en la dimensión ejecutiva de los alumnos de la experiencia curricular de filosofía.	28
Figura 3: Logros obtenidos en la dimensión Cognitiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.	29
Figura 4: Logros obtenidos en la dimensión Motivacional de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.	30
Figura 5: Logros obtenidos en la dimensión Control de ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía	32
Figura 6: Mediana del pret y postest	35
Figura 7: Mediana del pre y post test	36
Figura 8: Mediana del pre y post test	38
Figura 9: Mediana del pre y post test	40
Figura 10: Mediana del pre y post test	42

## **Índice de Anexos**

- Anexo 1 : Matriz de consistencia
- Anexo 2 : Matriz de Operacionalización
- Anexo 3 : Instrumento
- Anexo 4 : Ficha técnica del instrumento UCV
- Anexo 5 : Programa
- Anexo 6 : Formatos de validación firmados
- Anexo 7 : Carta UCV de presentación a la Institución donde se aplicó investigación
- Anexo 8 : Confiabilidad y base de datos de confiabilidad
- Anexo 9 : Base de datos de la muestra aplicada
- Anexo 10 : ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD
- Anexo 11 : Pantallazo turnitin
- Anexo 12 : Autorización de publicación
- Anexo 13 : Autorización de la versión final del trabajo de investigación

## Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía, en una Universidad Privada de Lima – 2019

La investigación fue de enfoque cuantitativo y de diseño experimental, con sub diseño Pre-experimental, con un grupo experimental; participaron del estudio 50 estudiantes universitarios del V ciclo y fue no probabilística y el tipo de muestreo fue intencionado por el objetivo de la investigación. Se aplicó el instrumento de evaluación: el inventario de aprendizaje autorregulado (SRL), diseñado por Lindner, Harris y Gordon (1996). Se diseñó una base de datos de acuerdo a la operacionalización de las variables de estudio. Se procesó los datos en el programa estadístico SPSS versión 25 en español. Para el análisis descriptivo de determinó, las frecuencias respectivas para cada variable y sus dimensiones correspondientes, tanto en el pretest y post test.

En relación al contraste de la hipótesis general, observamos que el valor del estadístico de Wilcoxon cuyo  $p$  valor =  $0,000 < 0,05$  siendo significativo indica que hay diferencias entre las pruebas pre y postest aplicados a los estudiantes, siendo este de forma positiva en 45 estudiantes que lograron mejorar sus niveles de logro (rangos positivos=45 después de aplicar experimento).

Palabras claves: aprendizaje, autorregulación, metodología



## ABSTRACT

The objective of the research was to determine the influence of the application of methodological strategies in the self-regulated learning of the students of the curricular experience of philosophy, in a Private University of Lima – 2019. The research was of a quantitative approach and experimental design, with Pre-experimental sub-design, with an experimental group; 50 university students of the V cycle participated in the study and it was non-probabilistic and the type of sampling was intended by the objective of the investigation. The evaluation instrument was applied: the self-regulated learning inventory (SRL), designed by Lindner, Harris and Gordon (1996). A database was designed according to the operationalization of the study variables. Data were processed in the SPSS statistical program version 25 in Spanish. For the descriptive analysis of determined, the respective frequencies for each variable and their corresponding dimensions, both in the pretest and post test.

Regarding the contrast of the general hypothesis, we observe that the Wilcoxon statistic value whose p value = 0.000 < 0.05 being significant indicates that there are differences between the pre and post-test applied to the students, being this positively in 45 students who managed to improve their achievement levels (positive ranges = 45 after applying the experiment).

Keywords: learning, self-regulation, methodology

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi determinar a influência da aplicação de estratégias metodológicas na aprendizagem auto-regulada dos alunos da experiência curricular de filosofia, em uma Universidade Privada de Lima - 2019

A pesquisa foi de abordagem quantitativa e delineamento experimental, com sub-delineamento pré-experimental, com grupo experimental; Participaram do estudo 50 universitários do ciclo V, não probabilísticos e o tipo de amostragem pretendido pelo objetivo da investigação. O instrumento de avaliação foi aplicado: o inventário de aprendizagem auto-regulada (SRL), elaborado por Lindner, Harris e Gordon (1996). Um banco de dados foi projetado de acordo com a operacionalização das variáveis do estudo. Os dados foram processados no programa estatístico SPSS versão 25 em espanhol. Para a análise descritiva dos determinados, as respectivas frequências para cada variável e suas dimensões correspondentes, tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

Em relação ao contraste da hipótese geral, observamos que o valor estatístico de Wilcoxon, cujo valor de  $p = 0,000 < 0,05$ , sendo significativo, indica que existem diferenças entre o pré e o pós-teste aplicados aos estudantes, sendo esse positivamente em 45 alunos que conseguiram melhorar seus níveis de desempenho (faixas positivas = 45 após a aplicação do experimento).

Palavras-chave: aprendizagem, auto-regulação, metodologia

# **I. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se abordó la realidad problemática, en relación a ella se formuló el problema general y los problemas específicos, además la justificación de la investigación, los objetivos e hipótesis.

El aprendizaje autorregulado es entendido como el proceso en el cual los aprendices de manera sistemática dirigen sus pensamientos, sentimientos y acciones para obtener sus aprendizajes (Zimmerman 2001). En tal sentido, la educación de hoy demanda la implementación de estrategias que promuevan la autogestión del conocimiento y el aprender a aprender. Asimismo, que el estudiante desarrolle un aprendizaje autónomo, con participación dinámica en la construcción de su aprendizaje. En este escenario, la autorregulación aumenta la posibilidad de éxito académico. Para ello, el docente tiene que propiciar las condiciones adecuadas y como facilitador del proceso educativo debe lograr que los alumnos se apoderen del proceso de aprendizaje y adquieran capacidades autoregulatorias.

Díaz, Haapakorpi, Särkijärvi- Martínez, y Virtanen (2015) hicieron referencia que en la Unión Europea se fomenta un aprendizaje a lo largo de la vida para enfrentar los desafíos de la competitividad, es por ello que tiene un especial interés en la autorregulación del aprendizaje, puesto que es un factor predictor del logro académico y una de las competencias más importantes para la educación en sociedades posmodernas. Por esta razón, constituye una de las principales metas en todos los niveles educativos de Europa. Asimismo, manifestaron que personas con competencias auto regulatorias son académicamente más sobresalientes que las personas con bajo nivel de autorregulación o que aquellas que les hace falta regulación en su aprendizaje.

Según la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2012), en Latinoamérica, México es el país con mayor deserción de estudiantes universitarios, encontrándose una falta de motivación por parte de estos para aprender, relacionándose así con el aprendizaje autorregulado. En el caso venezolano, Lomelli (2013), ha estudiado el aprendizaje autorregulado en

escenarios extraacadémicos observándose que el interés de los alumnos se enfoca en áreas no académicas.

Se observó que en el Perú la situación educativa es alarmante, por las escasas capacidades académicas e insuficiente involucramiento con el proceso de aprendizaje de los educandos. Definitivamente, la educación superior no es ajena a ellos, los alumnos generalmente aplican métodos y formas de estudio inadecuados para la solución de sus problemas académicos, asimismo, es evidente las dificultades que presentan para razonar e inferir, impidiendo el empleo de estilos de aprendizaje pertinentes. Asimismo, al deficiente aprendizaje y falta de autorregulación, se añade, las exigencias de una mayor autonomía de los procesos cognitivos, lo cual, agudiza la problemática. Como consecuencia de ello, se disminuye la posibilidad de enfrentar satisfactoriamente su formación profesional.

Trahtemberg (2006) manifestó sobre las competencias, fortalezas y debilidades de estudiantes y egresados universitarios peruanos, entre las que destacó el uso permanente del memorismo antes que el razonar, la incapacidad de inferir ante un nuevo problema limitándose a usar el mismo proceso del problema que se utilizó de modelo, asimismo la ausencia de lógica ante alguna interrogante específica que determina la búsqueda de soluciones. Además, exiguo hábito de lectura, por la cual, se le hace difícil expresar lo comprendido usando frases cortas o metáforas literarias y la aceptación cuestionamiento de contenidos argumentales, ni verificación de la información vertida.

Asimismo, Trahtemberg (2006) analizó el contexto académico universitario peruano, por estas innegables deficiencias se infiere la existencia de una carencia de estrategias de aprendizaje y de metacognición, lo que direcciona a los estudiantes al posterior fracaso laboral y personal. Además, se observa un sistema educativo que no promueve el escenario necesario para paliar las deficiencias de la educación básica regular que no fue tan sólida como para prepararlos para la educación superior y lo que es peor aún las deficiencias se acentúan en este nivel.

Como respuesta a la problemática educativa y las profundas transformaciones sociales actuales existen cambios de paradigmas educativos trascendentales en la educación superior, y en la que se hallan comprometidos las estructuras curriculares de los centros educativos, en cuanto a cómo se tiene que enseñar y aprender, en este contexto el estudiante se coloca como eje trascendental del aprendizaje, construyendo de manera activa y creativa sus conocimientos con el apoyo del docente. En tal sentido, es sustancial el aprendizaje autorregulado y autónomo del estudiante, el cual se entiende como la autodirección del proceso de aprendizaje.

Es un reto para las universidades y especialmente para el docente, que el educando intervenga dinámicamente en su proceso de aprendizaje autónomo, por consiguiente, el educador desempeña una tarea importante como mediador metacognitivo, en hacer sentir al discente protagonista y constructor de su propio aprendizaje, donde él pueda aprender a pensar de forma crítica.

La universidad participante en la investigación, muestra una realidad semejante a la problemática educativa nacional, sus estudiantes tienen evidentes deficiencias cognitivas, metacognitivas y afectivas-motivacionales, con insuficientes o inadecuados recursos para controlar el ambiente académico y social, asimismo no cuenta con iniciativa para solicitar apoyo en personas competente lo cual está vinculado con el proceso autorregulatorio del aprendizaje, dando como resultado disminución en su eficacia y efectividad para potenciar los aprendizajes.

Se insiste en el uso de la memoria con menoscabo de otros procesos cognitivos, la ausencia de metas, la poca comprensión sobre el desarrollo de tareas obstaculiza formar estudiantes autónomos con pensamiento reflexivo y crítico. Además, si se continúa identificando las deficiencias se encontrará que los proyectos y metas se estructuran de acuerdo a las situaciones presentadas y con el apremio de ser calificados favorablemente desplazan sus proyecciones académicas, las limitaciones para reflexionar sobre el aprendizaje, la falta de estrategias y estilos eficientes en el estudio obliga la pronta destreza para

autorregular el aprendizaje. Sin lugar a dudas, el estudiante no autorregulado mostrara problemas al planificar y regular las actividades académicas diarias, realizar una adecuada utilización del espacio de estudio y reflexionar sobre su desempeño educativo.

Ng Lee Yen Abdullah (2013) mencionó que las estrategias metodológicas brindan alternativas en las diferentes formas de enseñar y aprender dentro de la vida universitaria, partiendo del principio de heterogeneidad en el aprendizaje, es decir, que cada alumno tiene su propia manera de aprender o disposiciones para aprender con una metodología en relación a otra. Es así que, desde la construcción de mapas conceptuales, pasando por los juegos de roles, hasta la implementación de las aplicaciones informáticas como el este tipo de estrategia metodológica ayuda en el aprendizaje autorregulado. Por otro lado, de acuerdo con Ng Lee Yen Abdullah (2013) una de las habilidades más importantes que los alumnos deben aprender en esta era de la información es el aprendizaje autorregulado; sin embargo, muchos de ellos están acostumbrados al aprendizaje tradicional centrado en los maestros. En consecuencia, estos alumnos no desarrollan la habilidad del aprendizaje autorregulado.

Este estudio se justifica metodológicamente en la necesidad de encontrar e implementar estrategias metodológicas que mitiguen el poco interés en la práctica de la lectura de los educandos del curso de filosofía y promuevan el aprendizaje autorregulado en ellos, ya que en la práctica de la autorregulación el aprendizaje va tomando sentido en sí mismo. La justificación Pedagógica, los docentes necesitan herramientas que alienten la participación de los alumnos y donde ellos estén involucrados como facilitadores del conocimiento y no como expositores, mientras los primeros como agentes de cambio en función de las nuevas formas de aprendizaje. De esta manera, se necesita que el profesor oriente la sesión de clase, promueva la integración y al mismo tiempo esté relacionado con estudios de caso para poder plasmar de forma práctica un curso que por naturaleza es teórica y de la misma manera se familiarice con las tecnologías de la información que no son ajenas a las nuevas generaciones, por el contrario, estas tecnologías son tan naturales a las generaciones de jóvenes universitarios que se convierte

en herramientas motivadoras de aprendizaje. La categoría epistemológica de aprendizaje es un elemento cuya forma de llevarse a cabo no es única, es decir, es dinámica en el espacio y tiempo, de la misma manera al implicar procesos cognitivos que atraviesan por la percepción supone maneras de decodificar los contenidos y encontrarles un sentido, de allí la necesidad de encontrar estrategias adecuadas que llenen de sentido este aprendizaje en razón de las categorías con las cuales nos movemos en el mundo no solo académico, sino también social.

Teniendo en cuenta la realidad problemática presentada se planteó el problema general: ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía, en una Universidad Privada de Lima - 2019? Siendo los problemas específicos (1) ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía? (2) ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía? (3) ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía? (4) ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía?

En la presente investigación el objetivo general fue: Determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía, en una Universidad Privada de Lima – 2019, teniendo como objetivos específicos: (1) Determinar la influencia de las estrategias metodológicas en la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía; (2) Determinar la influencia de las estrategias metodológicas en la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía; (3) Determinar la influencia de las estrategias metodológicas en la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía; (4) Determinar la influencia de las estrategias metodológicas en la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía.



Finalmente, como hipótesis general se tuvo la aplicación de estrategias metodológicas influye significativamente en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía, en una Universidad Privada de Lima – 2020. Mientras, que los objetivos específicos son (1) La aplicación de estrategias metodológicas influye significativamente en la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía; (2) La aplicación de estrategias metodológicas influye significativamente en la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía; (3) La aplicación de estrategias metodológicas influye significativamente en la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía y (4) La aplicación de estrategias metodológicas influye significativamente en la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC. de filosofía.

## **II. MARCO TEÓRICO**

El Capítulo II trata sobre los antecedentes nacionales e internacionales, los fundamentos científicos y finalmente el marco conceptual de las variables estrategias metodológicas y autorregulación.

Martínez y Gaeta (2018) implementaron un programa virtual de acompañamiento a través de la plataforma Moodle con el objetivo de desarrollar el aprendizaje autorregulado en alumnos universitarios. Se utilizó un diseño cuasiexperimental; conformaron la muestra 72 universitarios; 36 grupo experimental y 36 grupo control, en este estudio se utilizó un pre y postest para evaluar cinco dimensiones del aprendizaje autorregulado. Los resultados mostraron que los educandos del grupo experimental a diferencia del grupo control obtuvieron mejoras significativas en las cinco dimensiones estudiadas entre las que destacan las dimensiones cognitiva, motivacional y gestión de recursos. Enfatizaron que el uso de entornos virtuales de aprendizaje es importancia para promover el aprendizaje autorregulado.

Rosas (2018) investigó la influencia en el aprendizaje en estudiantes universitarios de la Plataforma Moodle. Diseño pre experimental, la población y la muestra estuvo conformada por 50 alumnos. Se utilizó la prueba objetiva de conocimientos generales como instrumento para recolectar datos sobre el nivel de aprendizaje, además se aplicó la propuesta pedagógica Mejoramos el aprendizaje de asignatura Nutrición y Planificación mediante la Plataforma Moodle. Obtuvo como resultado que la muestra mejoró significativamente en el aprendizaje.

Díaz, Pérez, González y Núñez (2017) en su estudio sobre el impacto sobre la autorregulación del aprendizaje un entrenamiento con la plataforma virtual Moodle, cuyo diseño fue cuasi-experimental, participaron 118 estudiantes de tres distintas carreras profesionales. Se utilizaron como instrumentos para medir las variables: la escala de utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje a través del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPA) y del inventario de autoeficacia en autorregulación del aprendizaje. Obteniendo como resultado que el entrenamiento tuvo un impacto beneficioso en la autorregulación del aprendizaje.

La Rae (2017) examinó la relación entre la percepción de los educandos sobre clases volteadas y sus comportamientos de aprendizaje autorregulado, y el impacto que estas variables tienen, la muestra estuvo conformada por 76 personas que participaban de un curso de introducción sobre biología. Como instrumento de medición para evaluar el uso de la estrategia SRL se empleó el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ; Wolters et al. 2005) - versión modificada y una encuesta sobre percepciones volteada y para medir el logro que obtuvieron los estudiantes se dio a partir de sus calificaciones. Los resultados revelaron que las percepciones de los alumnos sobre el modelo volteado pronostican de manera positiva el uso de varios tipos de estrategias SRL por parte de los estudiantes. Sin embargo, los datos obtenidos no mostraron la existencia de una relación entre las percepciones de los estudiantes y el logro, ni directa ni indirectamente, a través del uso de la estrategia SRL. Por lo cual estos resultados sugieren que las aulas volteadas demuestran su éxito en sesiones de aprendizaje activo por medio de métodos de enseñanza constructivista. El estudio concluye que las videoconferencias tienen un papel importante en las clases volteadas, sin embargo, los estudiantes pueden requerir practicar habilidades SRL para volverse más autodirigidas y aprender de ellas de manera efectiva.

Saavedra (2017) estudió la influencia en el rendimiento académico de la aplicación de la Plataforma Moodle. Esta investigación de enfoque cuantitativo, tipo de estudio experimental, con un diseño preexperimental. Siendo 14 alumnos parte de la muestra, se aplicó una encuesta y el instrumento de cuestionario Colles de una escala politómica ya estandarizada internacionalmente como técnica de recolección de datos. Se obtuvo como resultado que la Plataforma Moodle influye en un nivel moderado en el rendimiento académico

Ventura, Cattoni y Borgobello (2017) en su estudio titulado *Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario*: el cual tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño *expo facto* aplicado. El muestreo fue no probabilístico intencional a 114 alumnos del Instituto Universitario Del gran Rosario (Argentina). Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron: MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) versión adaptada a la población universitaria argentina, denominada MSLQe. Los resultados muestran que las diversas estrategias de

motivación, metacognición y de manejo del tiempo y ambiente de estudio se asociaron en niveles altos con los patrones de valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia de los estudiantes.

González (2017) el objetivo de su estudio fue determinar los efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje en universitarios, participaron 28 estudiantes. Investigación cualitativa orientada por el método experimental formativo. Los resultados revelaron que los universitarios requieren el planteamiento de actividades de aprendizaje de carácter científicos que impliquen exigencia y retos cognitivos permanentemente que los motive a sentirse comprometidos emocionalmente del docente. Se concluye que durante la experiencia didáctica tanto el profesor como los alumnos desarrollan habilidades reflexivas y creativas.

Agüero (2018), estudió la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las habilidades académicas, la investigación fue de tipo descriptiva correlacional. Asimismo, 96 educandos de la Universidad Nacional de Educación conformaron la muestra. La autorregulación se midió a través del Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico. Concluyo, que entre las variables en estudio existen correlaciones significativas ( $r = 0,41$ ), infiriendo que existe una relación directa y moderada entre las habilidades académicas y la autorregulación del aprendizaje con un nivel de significación de 0,05. Este estudio aportó con la similitud de las poblaciones y las referencias teóricas de la variable: aprendizaje autorregulado.

Deza (2018) investigó el aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje en educandos de Educación en Lima. Su investigación fue de tipo descriptiva correlacional, participaron 105 universitarios quienes conformaron la muestra. Asimismo, los instrumentos que emplearon fueron el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje y las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, ambos validados en el Perú. A través, de los resultados mostró la relación significativa entre las variables estudiadas.

Cepeda (2017) su tesis doctoral buscó determinar la influencia de la estrategia metodológica empleando aulas virtuales en la enseñanza aprendizaje en estudiantes de la UNACH. Este trabajo empleó como diseño de investigación el cuasi experimental. El tipo de muestreo fue no probabilístico; el tamaño de la muestra se conformó de 62 estudiantes de una población de 405 alumnos que se encontraban legalmente matriculados dentro del segundo semestre (marzo a julio 2015). Los instrumentos utilizados fueron: la aplicación de un post test basado en el sílabo del curso de Psicología General I, el que se aplicó al terminar el experimento. Los resultados evidenciaron que los estudiantes que recibieron el apoyo de las aulas virtuales (grupo experimental) mejoraron sus calificaciones en las clases asistidas por el docente.

La investigación está fundamentada de manera científica respecto al aprendizaje autorregulado, Winne (1996), lo entiende como un proceso que es gobernado de forma metacognitiva. Donde el alumno, de manera adaptativa, va regulando, al realizar la tarea, las estrategias y tácticas cognitivas. Para el autor, el proceso de aprendizaje autorregulado atraviesa por cuatro fases: definición de la tarea, establecimiento de metas y planificación, implementación de tácticas y adaptación de metacognición. En la primera fase, se da un procesamiento de la información, por parte del alumno, en función de las condiciones que caracterizan una tarea o una autopropuesta. En ese sentido, el procesamiento de información da una percepción en razón de lo que la tarea es. En este proceso, la información vendrá de las condiciones de la tarea y de las condiciones cognitivas, que se unen para formar una definición idiosincrática respecto a la tarea que se le presenta. En la segunda fase, el alumno traza una meta y elabora un plan para el cumplimiento de esta a través de plantear las metas como perfiles o estándares multivariados con un valor que puede monitorearse en la tarea. En la tercera fase, se lleva a cabo el trabajo en la tarea donde cada producto elaborado al contener tácticas o estrategias tiene también momentos o facetas que, del mismo modo que las metas, pueden originar un perfil. Estos perfiles son comparados en el proceso de monitoreo originando de manera interna un feedback, que se traduce en un control metacognitivo. En la cuarta fase, el alumno realiza adaptaciones en los esquemas que estructuran su autorregulación afinando las condiciones que interaccionan las tácticas dentro de la estrategia, quitando o agregando

condiciones bajo las cuales fueron llevadas a cabo las operaciones, y reestructurando condiciones de naturaleza táctica, cognitiva o estratégica para crear acercamientos diferentes para dirigir las tareas.

Schunk y Zimmerman (1994), conciben al aprendizaje autorregulado como un proceso en el cual los educandos activan y sostienen cogniciones, afectos y conductas que se orientan de manera sistemática hacia el logro de sus objetivos. Para Zimmerman (2001), diversas teorías han dado su aporte a la autorregulación. es así que el autor menciona: la teoría fenomenológica que se enfoca en el significado de las autopercepciones que se estructuran desde el autoconcepto; el enfoque del procesamiento de la información, influenciado por el desarrollo de las tecnologías de los ordenadores; el enfoque operante de Skinner, destacando la influencia para la instrucción la relación funcional entre el ambiente y la conducta; el enfoque cognitivo constructivista, que afirma que el alumno de manera inherente construye sus propias teorías y esquemas en función del aprendizaje; los enfoques volitivos, que resaltan el entrenamiento como la forma de volver óptimo el uso de las de control volitivo dando como consecuencia un mayor grado de autorregulación.

El aprendizaje autorregulado lo definen, Suárez y Fernández (2016, p. 16) como aprendizaje experto en el cual los educandos, activa y conscientemente gestionan las actividades cognitivas, conducta, afecto y motivación con el objetivo de conseguir las metas propuestas, pudiendo dichas metas también ser objeto de gestión. Los autores destacan la existencia de estrategias autorreguladoras son las que permiten planificar, supervisar y regular el aprendizaje. Cabe mencionar, dichas estrategias son: las estrategias metacognitivas, que implican estrategias en razón al conocimiento, al control y regulación de la cognición propia; estrategias de gestión y control de los recursos, suponen procedimientos que los alumnos implementan para gestionar sus esfuerzos y su medio, y las estrategias motivacionales, que destaca la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje.

La planificación, es una estrategia metacognitiva como:

... la coordinación de una o varias estrategias y técnicas dirigidas específicamente a un objetivo y que en el caso de las estrategias metacognitivas hace referencia a la coordinación de procedimientos cognitivos como son, por ejemplo, el mirar por encima los textos antes de la lectura, el generar cuestiones antes de leer el texto o elaborar tareas de análisis de los problemas que se le presentan. (Suárez y Fernández, 2016, p. 57).

La autosupervisión es otra estrategia metacognitiva, respecto a esta, Suárez y Fernández (2016) citaron a Pressley y Ghatala, que la entienden como un proceso donde los que aprenden evalúan la efectividad de una estrategia cognitiva en razón de si la estrategia los está ayudando a llegar a la meta y cuánto tiempo y esfuerzo cuesta implementar esa estrategia. La regulación como una estrategia metacognitiva consiste en introducir cambios motivados en función del plan original de trabajo y se apoya en estrategias cognitivas, como la repetición, selección u organización.

En las estrategias de gestión y control de los recursos los autores presentan el control y gestión del esfuerzo, donde los estudiantes aumentan el nivel de esfuerzo en razón de que tan desafiantes y significativas son las tareas. También están el control y gestión del tiempo y el lugar de estudio, donde el tiempo tiene una relación importante con el factor motivación. La regulación del tiempo incluye componentes de planificación, autosupervisión, uso y establecimiento de metas y eficacia. Por otro lado, el lugar puede ayudar o dificultar el esfuerzo del aprendiz. El control y gestión de búsqueda de ayuda están ligados a factores personales y contextuales. Entre los factores personales están el conocimiento del estudiante y sus preferencias por recurrir a soportes físicos, como libros, además del componente afectivo- emocional. Dentro de los factores contextuales están las normas, los recursos de los cuales se disponen y cómo se organizan las actividades de aula y estudio.



En las estrategias motivacionales se identifican acciones como la creación de una intención de aprendizaje, la utilización de estrategias de enfrentamiento contra estresores y para mitigar las emociones negativas, la realización de atribuciones prospectivas y retrospectivas. Los autores proponen las siguientes estrategias motivacionales: en primer lugar, la estrategia motivacional relacionadas al autoconcepto y la autoestima. Dentro de esta estrategia se ubican las estrategias de self-handicapping (ponerse trabas), estrategia de autoafirmación, estrategia de pesimismo defensivo, estrategia de ensalzamiento de los demás y estrategia de anulación de los demás. En segundo lugar, las estrategias motivacionales relacionadas a las expectativas y las emociones. Dentro de estas estrategias están la de generación de expectativas positivas, estrategia de sandbagging, estrategia atribucional interna y externa. En tercer lugar, la estrategia motivacional relacionadas al valor, que contiene la estrategia de exaltación del valor de utilidad, la estrategia de exaltación de valor de consecución, estrategia de exaltación del valor intrínseco o de interés, estrategia de implicación en la tarea, y la estrategia de valoración del coste.

La investigación está fundamentada de manera técnica en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 en el Perú, en el objetivo estratégico 5 el cual hace referencia que la Educación Superior de calidad es un componente favorable para el progreso y la competitividad nacional, teniendo como resultado esperado 3: al 2021 los centros de formación de educación superior formen profesionales con principios éticos y con sentido de responsabilidad social; altamente competentes frente a exigencias en el escenario económico, productivo y laboral a nivel nacional e internacional. Además, que aprovechan y produzcan nuevos saberes. Esto solo se puede lograr desarrollando el pensamiento reflexivo, crítico y autónomo, no solo frente a su entorno sino también frente a sí mismo, capacidades y limitaciones.

La Universidad César Vallejo en su Currículo de Formación Profesional 2019, plan de estudios D, hace mención lo siguiente que la Universidad César Vallejo, ofrece a los estudiantes un currículo innovador para formar emprendedores comprometidos con el bien común. Por ello, aspiran a *formar un*

*ciudadano creativo, innovador, con principios éticos, que investiga, trabaja en equipo, se comunica eficazmente, es solidario y lidera proyectos que aportan a su propio desarrollo y al de la sociedad.*

Según el silabo las competencias requeridas dentro de la EC de filosofía, supone el desarrollo de habilidades reflexivas, argumentativas y críticas. Respecto a las habilidades reflexivas, de acuerdo a Honey y Mumford (1986), en el aprendizaje reflexivo se puede encontrar diferentes tipos como el reflexivo ponderado, el concienzudo, el receptivo, el analítico y el exhaustivo. En el primero, radica en el dialogo asertivo para no perjudicar las emociones de los pares. El segundo, se caracteriza por la energía intensa y el detalle en la realización de tareas. El tercero, indica la capacidad para recibir información, mediante la atención y la escucha. El cuarto, está en constante reflexión antes de pronunciarse respecto a algún tema. El último, se relaciona a la búsqueda con ahínco y en profundidad de la información y el conocimiento. En relación a las habilidades argumentativas, siguiendo a Van Emereen y Grootendorst (1992), la argumentación nace de la dialéctica en la presencia de dos ideas distintas sobre un tema y que intentan llegar a un consenso. Además, Leitão (2000), respecto a la argumentación afirma que no surge solo de dos ideas contrapuestas, se necesita tan solo un nuevo punto de vista al respecto como alternativa para que aparezca necesariamente la argumentación. La habilidad crítica, supone el desarrollo del pensamiento crítico. Respecto a esto Blomm (1971), nos habla de seis áreas del pensamiento crítico que se entrelazan con el aprendizaje: el conocimiento, la aplicación, la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación. Además, Ferrett (1997), desde Petress (2004), nos dice que las características de un pensador crítico son: la capacidad de plantear los cuestionamientos oportunos, la evaluación de los argumentos, el reconocer falta de información o conocimiento, tener curiosidad y estar interesado en hallar soluciones.

En relación a la Variable Dependiente: Aprendizaje autorregulado; para Zimmerman y Martínez-Pons (1986) es un proceso en que alumnos conducen de manera sistemática sus pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar sus objetivos. Al respecto, Van y Hurk (2006, p. 156) lo definieron como un proceso

donde los aprendices individualmente planean, organizan, autoinstruyen, automonitorean y evalúan en las diferentes fases de su proceso de aprendizaje.

Navarro, Leyva y Martínez (2012, p. 2), definen como autorregulación del aprendizaje al proceso activo donde cada estudiante es competente para dirigir su aprendizaje considerando la regulación de la cognición, motivación y conductas para el logro de sus metas académicas.

*Dimensión 1: Proceso ejecutivo*, para Zimmerman y Martínez-Pons (1986) es un proceso de ejecución, el proceso metacognitivo que los educandos realizan intencionalmente; las que implica estrategias de evaluación y de construcción, considera el análisis de la tarea, así como el monitoreo cognitivo en el instante de efectuar un aprendizaje.

*Dimensión 2: Proceso cognitivo*, la cognición son procesos mentales, en el marco de la autorregulación, que posibilitan el aprendizaje, tales como el razonamiento, memoria, solución de problemas o producción de significado. Zimmerman y Martínez-Pons (1986) refiriere al proceso cognitivo, como una fase habitual o automático que implica los procesos de almacenamiento y recobro de información, atención, y realización de la tarea.

*Dimensión 3: Proceso motivacional*, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) el proceso motivacional consiste en las creencias personales; es decir, la percepción que tiene el aprendiz sobre su capacidad de conseguir la meta.

*Dimensión 4: Proceso de control de ambiente*, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) está relacionado con el empleo y control del medio ambiente; la búsqueda de apoyo, la gestión de tareas, los recursos del ambiente y del tiempo.

La Variable Independiente: Estrategias metodológicas; para Dixit y Nalebuff (2010), la cooperación y la competencia deben hacer sinergia en la aplicación de una estrategia. De acuerdo con Mintzberg & Waters (1985), las estrategias deben ser ponderadas en razón de criterios como flexibilidad, seguridad, el factor sorpresa, la conservación de iniciativa y la claridad y viabilidad en los objetivos.

La estrategia metodológica de estudio de caso, de acuerdo con Millan (1997), ayuda a sustituir, en alguna manera, la experiencia con la realidad y

fortalece otros métodos de formación. Hamel (1992), por su parte, entiende el análisis y el examen a fondo de uno o más casos en particular como la característica principal del estudio de caso. Para Simons (2009), el objetivo de realizar un estudio de caso reside en abarcar la particularidad de un caso único y entender la particular naturaleza del caso en sí. El proceso de emprender un estudio de caso supone un primer momento de planificación, donde se acuerda cómo se diseña el caso y los métodos de su estudio, y un segundo momento, donde se define el caso y se construyen sus límites.

Respecto a la enseñanza de manera virtual, Puente (2002), nos dice, en base a lo definido por FUNDESCO, que existen dos modelos virtuales dentro de la enseñanza: el e-learning y b-learning. Entendido el primero como plenamente virtual, es decir sin la presencia del alumno en el aula física, y el segundo como semipresencial. Respecto a esto hay una serie de softwares de uso libre entre los que destaca la plataforma Moodle, como se informa en su página web, supone la creación de cursos en sitios web, basada en una orientación constructivista social. Según Castillo, Larios y Ponce (2010), es la plataforma académica más usada hasta el momento con presencia en 212 países y con más de 37 millones de usuarios.

En cuanto a las plataformas virtuales destaca Moodle, de acuerdo con Martínez (2008), es una herramienta virtual que proviene del acrónimo “Modular object oriented dynamic learning environment” y es utilizado para el ámbito de la educación en su modalidad virtual, cuyas características principales son su fácil uso y ser muy intuitiva.

### **III. METODOLOGÍA**

### 3.1 Tipo y Diseño de investigación

Investigación aplicada cuyo objetivo fue la solución de un problema práctico como determinar la influencia en el aprendizaje autorregulado de la aplicación de estrategias metodológicas de los alumnos de la EC de filosofía. De acuerdo a la Guía de Aprendizaje: Diseño y desarrollo del proyecto de investigación (2016) de la UCV; la investigación aplicada tiene el propósito de la solución de un problema práctico.

El diseño de esta investigación está enmarcado en el paradigma cuantitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.185) precisan que el diseño como una estrategia a desarrollar con la finalidad de obtener la información que se intenta en la investigación.

El diseño utilizado en el presente estudio fue diseño experimental, con sub diseño Pre-experimental, con un grupo experimental y la aplicación de un pre y post-test. Según Hernández, Fernández, Baptista (2010) “diseño de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo” (p. 137). Generalmente, es ventajoso como un primer acercamiento al problema de investigación realizada. El diseño de los estudios pre-experimentales tiene el siguiente esquema. Hernández (2010)

GE 01 X 02

Dónde:

GE = Grupo experimental:

O1 = Aplicación del pre test

O2 = Aplicación del post test

X = Manipulación de la variable Independiente (estrategias metodológicas)

### 3.2. Variables y Operacionalización

Variable Independiente: Estrategias metodológicas

Las estrategias de enseñanza son los distintos procedimientos para propiciar aprendizajes significativos (un nuevo aprendizaje para los estudiantes). La estrategia se dará según la realidad del estudiante. Cada estrategia es dada por

el educador según su creatividad que permite conseguir un objetivo de aprendizaje. (Casimiro y Carhuavilca, 2010, p.80)

Variable Dependiente: Aprendizaje autorregulado

Zimmerman (1989) define la autorregulación como el grado en que el educando asume un rol dinámico en su proceso de aprendizaje. Él considera como parte de este concepto: la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto.

La operacionalización de las variables se encuentra en anexo 2

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

Población fue definido por Tamayo (2003) como el total del fenómeno de estudio, en la cual las unidades tienen una característica común, la que estudia y da origen a los datos de investigación (p.16). En la presente investigación, la población fue constituida por 50 discípulos de la EC de Filosofía de la UCV, que conforman el grupo experimental. Es decir, son la muestra de estudio.

La muestra fue 50 estudiantes y fue no probabilística y el tipo de muestreo fue intencionado por el objetivo de la investigación. “En este tipo de muestreo la selección de la muestra queda a criterio del investigador” (Quezada, 2010, p. 144).

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

Según Sánchez y Reyes (2004) las metodologías y operaciones que se utilizan para la investigación admiten establecer una correspondencia entre el sujeto u objetivo del estudio. Para cada investigación se debe de tener en cuenta la metodología que se usará para una determinada investigación (p.56).

Para la recolección de datos se manejó la técnica de la psicometría, consiste en formular preguntas preestablecidas a la muestra, a través de pruebas estandarizadas, que miden variables específicas, en este caso el aprendizaje autorregulado (Hernández et al, 2010, p. 252).

## **Instrumento**

Según Sánchez y Reyes (2004) I instrumento cuestionario constituyen un documento escrito de cuestiones relacionados con los objetivos del estudio (p.56).

***Inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI)***, este instrumento se utilizó para medir el aprendizaje autorregulado. Los de este cuestionario son Lidner, Harris y Gordon en el año 1996. Tiene como objetivo medir y diagnosticar el aprendizaje autorregulado de los alumnos en un nivel técnico o superior universitario. Puede ser aplicado de manera individual o colectiva en jóvenes de 16 años en adelante. La interpretación de los resultados será a partir de las categorías establecidas como se detalla de la siguiente manera: Los puntajes que se encuentren entre 252 – 300 se encuentran en la categoría de MUY ALTO; de 204 – 251 en la categoría de ALTO; de 156 – 203 será una categoría de MEDIO, de 108 – 155 una categoría de BAJO y de 60 – 107 MUY BAJO. Este cuestionario está comprendido por 60 ítems con escala Likert (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca) y consta de cuatro dimensiones: a) de procesamiento ejecutivo; b) de procesamiento cognitivo; c) motivacional y d) de control del ambiente.

## **Validez**

Para Hernández et al. (2014) define validez como el nivel en que un instrumento mide lo que se busca medir (p.201). El instrumento de medición no obligatoriamente válida pero sí debe ser confiable y legal (p.204).

El instrumento fue validado en nuestro país a través del juicio de expertos, quienes consideraron la pertinencia, relevancia y claridad, resultando para los jueces este instrumento aplicable. Asimismo, la confiabilidad del instrumento se realizó del contenido través de (Garay, 2018, p.42).

## **Confiabilidad**

Para evaluar la confiabilidad del instrumento aplicado se utilizó el coeficiente Alfa de Crombach, por ser datos de tipo Likert donde 1= nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4= casi siempre; 5=siempre; se tomó una prueba piloto a un grupo de 30



estudiantes y los resultados fueron  $=0,897$  que según valor de interpretación del coeficiente Alpha “es muy buena”.

Siendo el coeficiente de Alfa de Cronbach con valor de  $0,897$  indicaría que el grado de confiabilidad del instrumento es muy buena.

### **3.5. Procedimiento**

Se entregó la carta presente a la institución educativa que participó en la investigación, siendo aceptada por la persona responsable del área. Se utilizó como pre y post test el inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI) de Lindner, Harris y Gordon (1996); Instrumento validado por Garay (2018). Los estudiantes fueron informados sobre el objetivo de la investigación

### **3.6. Método de análisis de datos**

En el procesamiento de datos y análisis estadístico se consideró las siguientes fases: a) Se examinó en manera crítica cada uno de los instrumentos manejados por los educandos con la finalidad de comprobar la integridad de sus respuestas; b) Se codificó cada evaluación en el pre test, que luego se pareó con la evaluación del post test; Se diseñó una base de datos de acuerdo a la operacionalización de las variables de estudio. Se procesó los datos en el programa estadístico SPSS versión 25 en español. Para el análisis descriptivo de determinó, las frecuencias respectivas para cada variable y sus dimensiones correspondientes, tanto en el pretest y post test.

**Análisis Inferencial:** se aplicó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, prueba no paramétrica para contrastar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Se usa como alternativa a la prueba t de Student de una sola muestra, cuando no se puede conjeturar la normalidad de dichas muestras. Debe su nombre a Frank Wilcoxon, que la publicó en 1945.

La fórmula del estadístico a utilizarse es la siguiente:

$$Z = \frac{S_+ - n(n+1)/4}{\sqrt{n(n+1)(2n+1)/24}}$$

Dónde:

n = tamaño de muestra.

S+ = Suma de rangos de las diferencias positivas entre los datos)

Para efectos de la categorización de los valores obtenidos del instrumento aplicado, siendo las respuestas posibles a cada 1= nunca; 2=casi nunca; 3=a veces; 4= casi siempre; 5=siempre, haciendo un total máximo total de 300, se procederá a elaborar la escala de valoración para su mejor interpretación según el baremo establecido en la tabla de operacionalización de variable (Ver Anexo 2).

### **3.7. Aspectos Éticos**

Lo principios éticos han sido considerados en cada una de las acciones realizadas durante la investigación; asimismo, se respetó las citas referenciales de los textos y documentos usados en esta investigación, en obediencia de la normatividad vigente de la UCV.

## **IV. RESULTADOS**

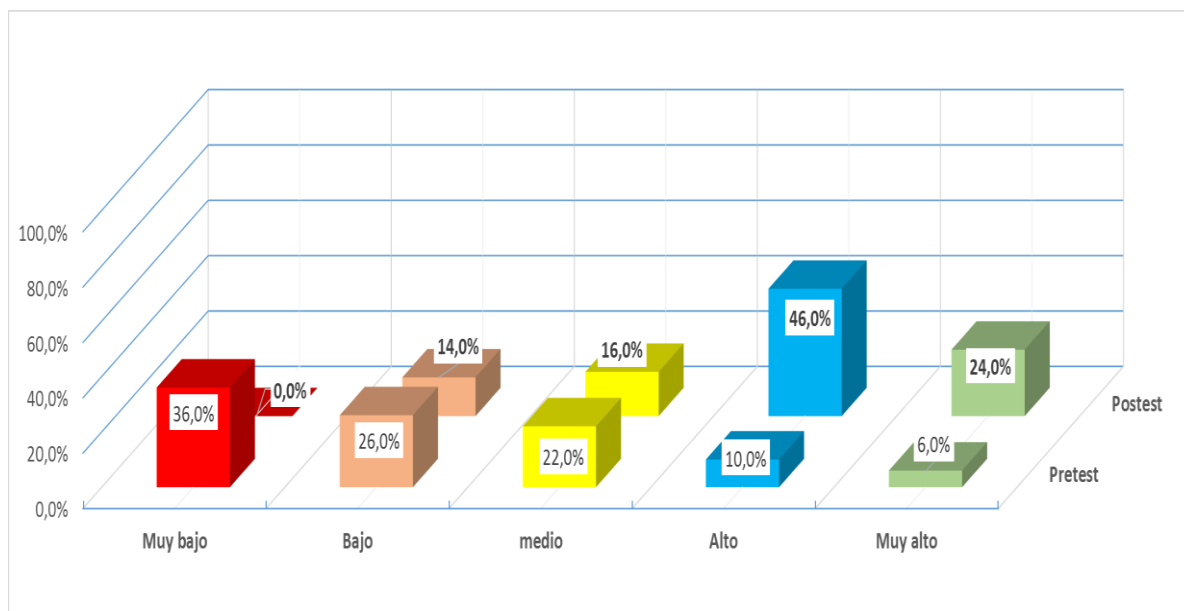
#### 4.1. Estadística Descriptiva: Análisis durante el Pre y Post test

Tabla 1

*Logros obtenidos en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la EC de filosofía.*

			Test	
			Pre test	Post test
Aprendizaje autorregulado	Muy bajo	Recuento	18	0
		%	36,0%	0,0%
	Bajo	Recuento	13	7
		%	26,0%	14,0%
	Medio	Recuento	11	8
%	22,0%	16,0%		
Alto	Recuento	5	23	
	%	10,0%	46,0%	
Muy alto	Recuento	3	12	
	%	6,0%	24,0%	
Total		Recuento	50	50
		%	100,0%	100,0%

*Fuente: Instrumento aplicado*



Mientras que en el post test se halló que el 0% se encuentra en el nivel de muy bajo, 14% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 16%, seguido del nivel alto con 46%, y finalmente el nivel muy alto representa el 24% de los estudiantes. Se aprecia que los estudiantes en el post test obtienen mejores

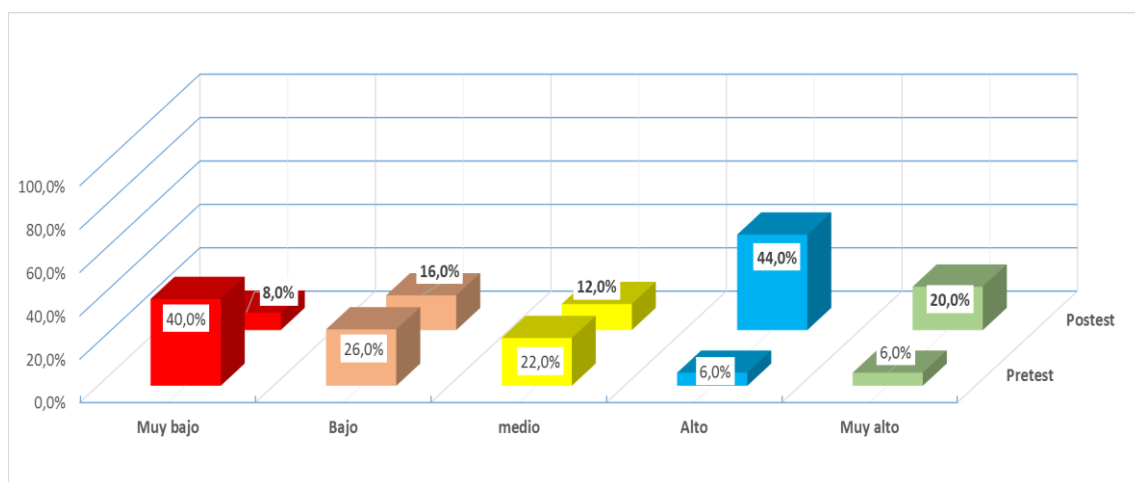
niveles de logro; por lo tanto, podemos concluir que Las estrategias metodológicas logran efectos positivos en los niveles de logro en el aprendizaje autorregulado.

Tabla 2

*Logros obtenidos en la dimensión ejecutiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.*

			Test		
			Pre test	Post test	
Ejecutiva	Muy bajo	Recuento	20	4	
		%	40,0%	8,0%	
	Bajo	Recuento	13	8	
		%	26,0%	16,0%	
	Medio	Recuento	11	6	
		%	22,0%	12,0%	
	Alto	Recuento	3	22	
		%	6,0%	44,0%	
	Muy alto	Recuento	3	10	
		%	6,0%	20,0%	
	Total			50	50
				100,0%	100,0%

*Fuente: Instrumento aplicado*



*Figura 2. Logros obtenidos en la dimensión ejecutiva de los alumnos de la experiencia curricular de filosofía.*

*Fuente: Tabla 2*

De acuerdo a resultados, en el pre test se evidencia que el 40% se encuentra en el nivel de muy bajo, 26% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 22%, seguido del nivel alto con 6%, y finalmente el nivel muy alto representa el 6% de los estudiantes.

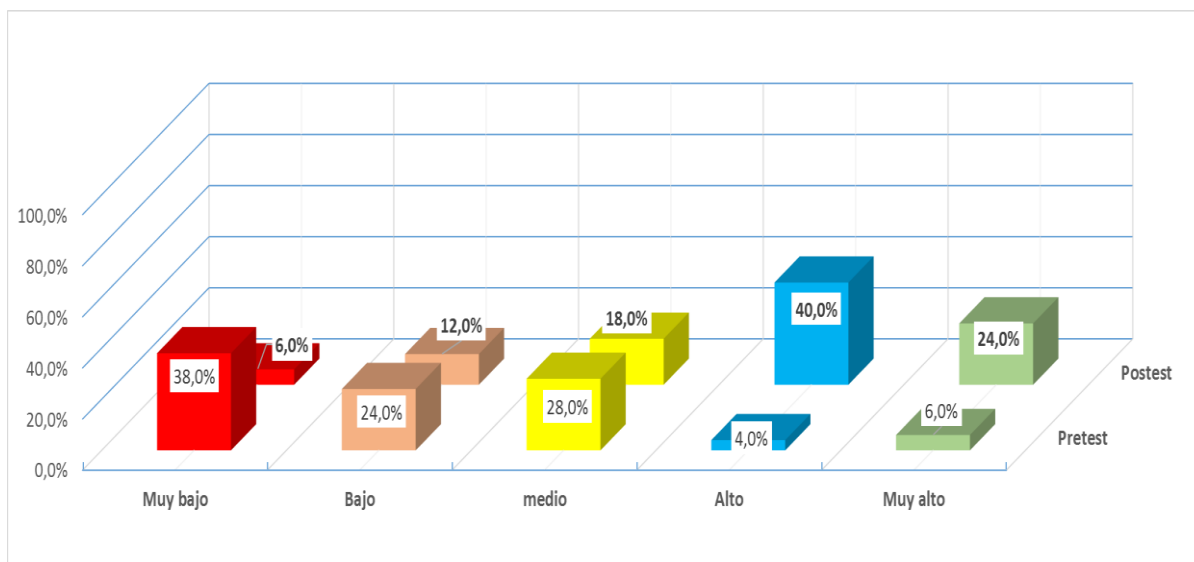
Mientras que en el post test se halló que el 8% se encuentra en el nivel de muy bajo, 16% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 12%, seguido del nivel alto con 44%, y finalmente el nivel muy alto representa el 20% de los estudiantes. Se aprecia que los estudiantes en el post test obtienen mejores niveles de logro; por lo tanto, podemos concluir que Las estrategias metodológicas logran efectos positivos dimensión ejecutiva.

Tabla 3

*Logros obtenidos en la dimensión Cognitiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.*

			Test		
			Pre test	Post test	
Cognitiva	Muy bajo	Recuento	19	3	
		%	38,0%	6,0%	
	Bajo	Recuento	12	6	
		%	24,0%	12,0%	
	Medio	Recuento	14	9	
		%	28,0%	18,0%	
	Alto	Recuento	2	20	
		%	4,0%	40,0%	
	Muy alto	Recuento	3	12	
		%	6,0%	24,0%	
			Recuento	50	50
	Total		%	100,0%	100,0%

*Fuente: Instrumento aplicado*



*Figura 3. Logros obtenidos en la dimensión Cognitiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.*

*Fuente: Tabla 3*

Según resultados, en el pre test se evidencia que el 38% se encuentra en el nivel de muy bajo, 24% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 28%, seguido del nivel alto con 4%, y finalmente el nivel muy alto representa el 6% de los estudiantes.

Mientras que en el post test se halló que el 6% se encuentra en el nivel de muy bajo, 12% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 18%, seguido del nivel alto con 40%, y finalmente el nivel muy alto representa el 24% de los estudiantes. Se aprecia que los estudiantes en el post test obtienen mejores niveles de logro; por lo tanto, podemos concluir que Las estrategias metodológicas logran efectos positivos en la dimensión Cognitiva.

Tabla 4

*Logros obtenidos en la dimensión Motivacional de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.*

			Test	
			Prestes	Postest
Motivacional	Muy bajo	Recuento	19	2
		%	38,0%	4,0%
	Bajo	Recuento	13	6
		%	26,0%	12,0%
	Medio	Recuento	10	9
		%	20,0%	18,0%
	Alto	Recuento	6	21
		%	12,0%	42,0%
	Muy alto	Recuento	2	12
		%	4,0%	24,0%
		Recuento	50	50
Total		%	100,0%	100,0%

Fuente: Instrumento aplicado

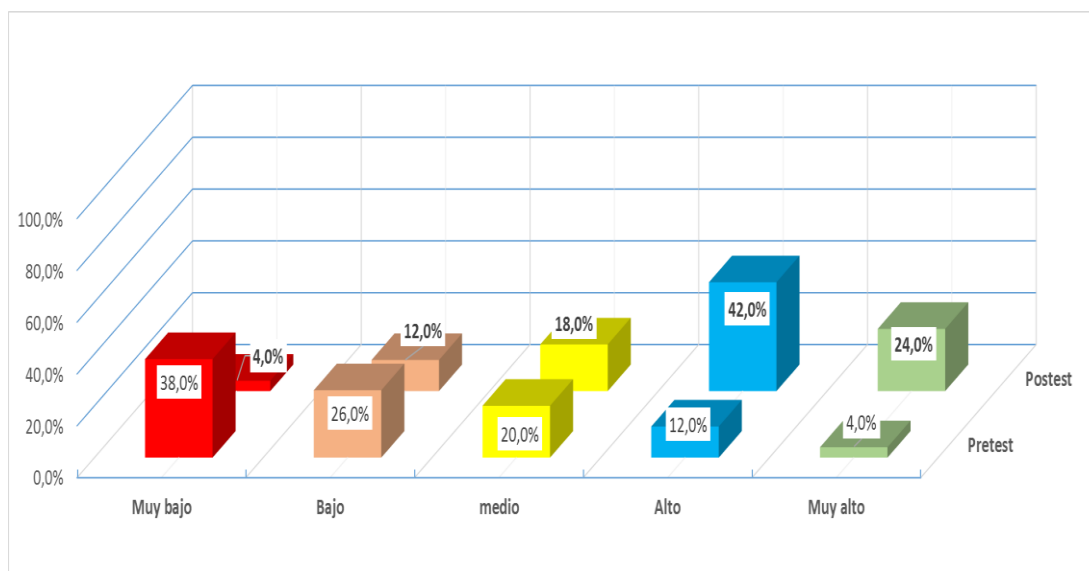


Figura 4. Logros obtenidos en la dimensión Motivacional de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.

Fuente: Tabla 4



Según resultados obtenidos, en el pre test se evidencia que el 38% se encuentra en el nivel de muy bajo, 26% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 20%, seguido del nivel alto con 12%, y finalmente el nivel muy alto representa el 4% de los estudiantes.

Mientras que en el post test se halló que el 4% se encuentra en el nivel de muy bajo, 12% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 18%, seguido del nivel alto con 42%, y finalmente el nivel muy alto representa el 24% de los estudiantes. Se aprecia que los estudiantes en el post test obtienen mejores niveles de logro; por lo tanto, podemos concluir que Las estrategias metodológicas logran efectos positivos en la dimensión Motivacional

Tabla 5

*Logros obtenidos en la dimensión Control de ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía.*

			Test		Total
			Pre test	Post test	
Control de ambiente	Muy bajo	Recuento	19	1	20
		%	38,0%	2,0%	20,0%
	Bajo	Recuento	14	7	21
		%	28,0%	14,0%	21,0%
	Medio	Recuento	8	6	14
		%	16,0%	12,0%	14,0%
	Alto	Recuento	6	24	30
		%	12,0%	48,0%	30,0%
	Muy alto	Recuento	3	12	15
		%	6,0%	24,0%	15,0%
	Total	Recuento	50	50	100
		%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: Instrumento aplicado*

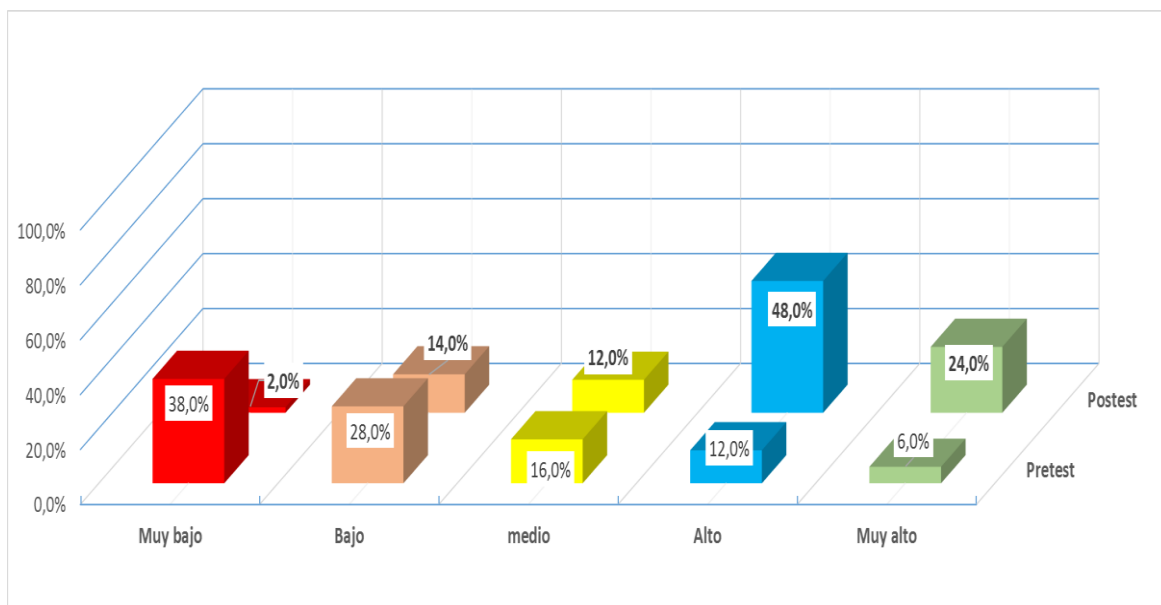


Figura 5. Logros obtenidos en la dimensión Control de ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía

Fuente: Tabla 5

Según resultados, en el pre test se evidencia que el 38% se encuentra en el nivel de muy bajo, 28% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 16%, seguido del nivel alto con 12%, y finalmente el nivel muy alto representa el 6% de los estudiantes.

Mientras que en el post test se halló que el 2% se encuentra en el nivel de muy bajo, 14% con nivel de bajo, el nivel medio está representado con 12%, seguido del nivel alto con 48%, y finalmente el nivel muy alto representa el 24% de los estudiantes. Se aprecia que los estudiantes en el post test obtienen mejores niveles de logro; por lo tanto, podemos concluir que Las estrategias metodológicas logran efectos positivos en la dimensión Control de ambiente.

### Prueba de normalidad de los datos

$H_0$  Si  $p \geq 0,05$  datos se distribuyen de forma normal.

$H_1$  Si  $p < 0,05$  datos no se distribuyen de forma normal

Nivel de significancia. 5% (0,05)

Estadístico de prueba: Test de Normalidad Shapiro-Wilk para muestras pequeñas (n<=50). Su fórmula es:

$$W = \frac{D^2}{nS^2}$$

Dónde D es la suma de las diferencias corregidas.

Regla de decisión.

p>=0,05 Los datos se distribuyen de forma normal.

p<0,05 Los datos no se distribuyen de forma normal.

Tabla 6.

*Prueba de normalidad*

	Test	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Variable. Aprendizaje autorregulado	Pre test	,855	50	,000
	Post test	,845	50	,000
Dim1. Ejecutiva	Pre test	,831	50	,000
	Post test	,857	50	,000
Dim2. Cognitiva	Pre test	,838	50	,000
	Post test	,870	50	,000
Dim3. Motivacional	Pre test	,850	50	,000
	Post test	,869	50	,000
Dim4. Control de ambiente	Pre test	,840	50	,000
	Post test	,842	50	,000

Fuente: SPSS vr. 25

## Conclusión:

Para la variable Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones tanto en el pretest como el posttest los datos no se distribuyen de forma normal  $p = 0,000 < 0,05$ , por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula de normalidad, aceptándose la no normalidad de datos, por lo tanto, la prueba estadística a utilizarse para la comparación entre toma de pruebas fue una no paramétrica. En el caso de la investigación corresponde la Prueba de Rangos con signo de Wilcoxon por ser un grupo (2 pruebas relacionados pre test-post test).

### 1.1. Prueba de hipótesis general

$H_0$  ( $Md_1 = Md_2$ ): Las estrategias metodológicas no influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de una universidad privada

$H_1$  ( $Md_1 \neq Md_2$ ): Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de una universidad privada

#### Tabla 7.

*Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis general según rangos y estadísticos de contraste*

		N	Rango promedio	Suma de rangos	
Aprendizaje autorregulado -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00	$Z=-5,979$ $p=0,000$
Aprendizaje autorregulado	Rangos positivos	45 <sup>b</sup>	23,00	1035,00	
	Empates	5 <sup>c</sup>			
	Total	50			

*Aprendizaje autorregulado (postest) < Aprendizaje autorregulado (pretest)a*

*Aprendizaje autorregulado (postest) > Aprendizaje autorregulado (pretest)b*

*Aprendizaje autorregulado (postest) = Aprendizaje autorregulado (pretest)c*

*Fuente: instrumento aplicado*

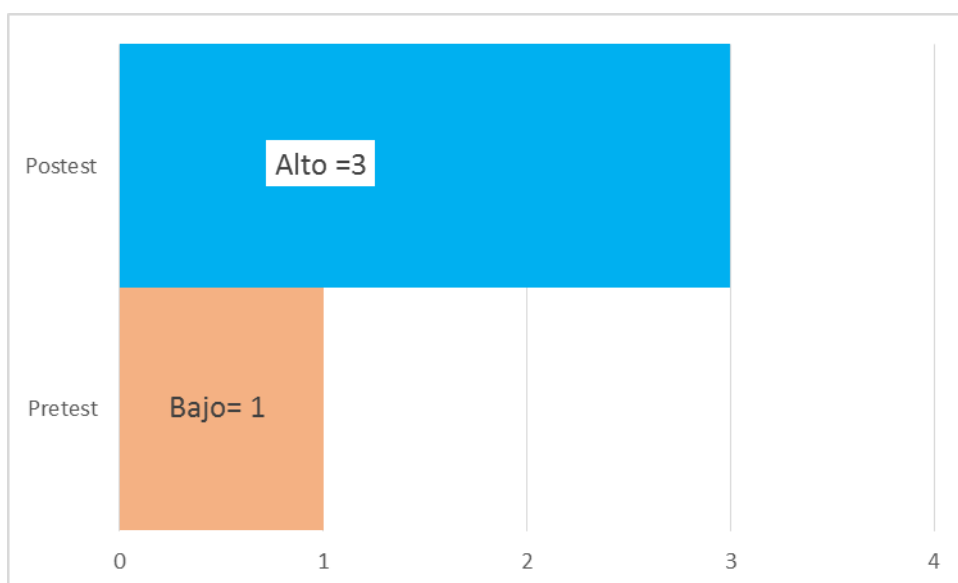


Figura 6. Mediana del pretest y posttest

Fuente: Tabla 7

En relación al contraste de la hipótesis general, observamos que el valor del estadístico de Wilcoxon cuyo p valor = 0,000 < 0,05 siendo significativo indica que hay diferencias entre las pruebas pre y posttest aplicados a los estudiantes, siendo este de forma positiva en 45 estudiantes que lograron mejorar sus niveles de logro (rangos positivos=45 después de aplicar experimento).

Asimismo, la figura correspondiente de sus medianas nos indica el avance en los niveles de logro, donde se observa que los estudiantes en el posttest obtuvieron mejores logros.

En consecuencia: Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado de los alumnos de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019

### Hipótesis específica 1.

$H_0$  ( $Md_1 = Md_2$ ): Las estrategias metodológicas no influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de una universidad privada

$H_1$  ( $Md_1 \neq Md_2$ ): Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de una universidad privada

Tabla 8.

*Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 1 según rangos y estadísticos de contraste*

		N	Rango promedio	Suma de rangos	
Ejecutiva (postest) - Ejecutiva (pretest)	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00	Z=-5,494
	Rangos positivos	38 <sup>b</sup>	19,50	741,00	p= 0,000
	Empates	12 <sup>c</sup>			
	Total	50			

a. *Ejecutiva (postest) < Ejecutiva (pretest)*

b. *Ejecutiva (postest) > Ejecutiva (pretest)*

c. *Ejecutiva (postest) = Ejecutiva (pretest)*

*Fuente: instrumento aplicado*

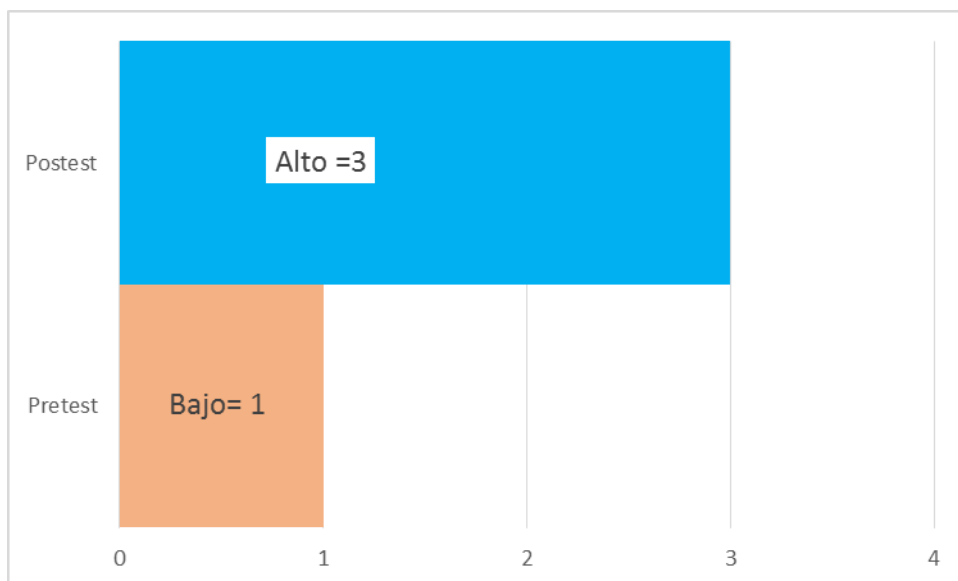


Figura 7. Mediana del pre y post test  
Fuente: Tabla 8

En relación al contraste de la hipótesis específica 1, apreciamos que el valor del estadístico de Wilcoxon cuyo p valor = 0,000 < 0,05 siendo significativo indica que hay diferencias entre las pruebas pre y post test aplicados a los estudiantes, siendo este de forma positiva en 38 estudiantes que lograron mejorar sus niveles de logro en esta dimensión (rangos positivos=38 después de aplicar experimento).

Asimismo, la figura correspondiente de sus medianas nos indica el avance en los niveles de logro, donde se aprecia que los estudiantes en el post test obtuvieron mejores logros.

En consecuencia: Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima – 2019

### **Hipótesis específica 2.**

$H_0$  ( $Md_1 = Md_2$ ): Las estrategias metodológicas no influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los estudiantes de una universidad privada

H1 ( $Md_1 \neq Md_2$ ): Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los estudiantes de una universidad privada

**Tabla 9.**

*Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 2 según rangos y estadísticos de contraste*

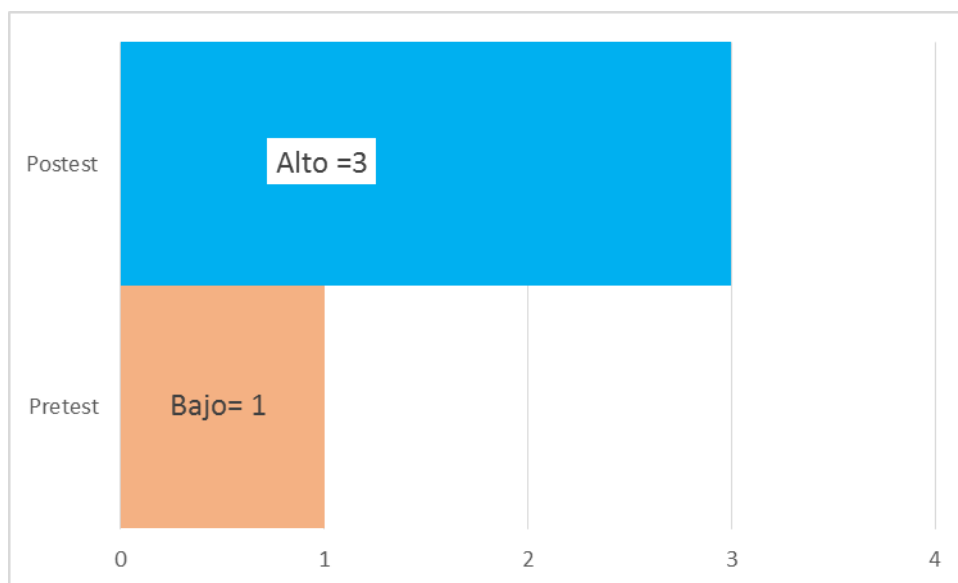
		N	Rango promedio	Suma de rangos	
Cognitiva (postest) - Cognitiva (pretest)	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00	Z=-5,525
	Rangos positivos	39 <sup>b</sup>	20,00	780,00	p=0,000
	Empates	11 <sup>c</sup>			
	Total	50			

a. *Cognitiva (postest) < Cognitiva (pretest)*

b. *Cognitiva (postest) > Cognitiva (pretest)*

c. *Cognitiva (postest) = Cognitiva (pretest)*

*Fuente: instrumento aplicado*



*Figura 8. Mediana del pretest y postest*

*Fuente: Tabla 9*



En relación al contraste de la hipótesis específica 2, apreciamos que el valor del estadístico de Wilcoxon cuyo p valor = 0,000 < 0,05 siendo significativo indica que hay diferencias entre las pruebas pre y post test aplicados a los alumnos, siendo este de forma positiva en 39 estudiantes que lograron mejorar sus niveles de logro en esta dimensión (rangos positivos=39 después de aplicar experimento).

Asimismo, la figura correspondiente de sus medianas nos indica el avance en los niveles de logro, donde se aprecia que los alumnos en el post test obtuvieron mejores logros.

En consecuencia: Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los alumnos de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019

### Hipótesis específica 3.

H<sub>0</sub> (Md<sub>1</sub> = Md<sub>2</sub>): Las estrategias metodológicas no influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de una universidad privada

H<sub>1</sub>(Md<sub>1</sub> ≠ Md<sub>2</sub>): Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de una universidad privada

### Tabla 10.

*Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 3 según rangos y estadísticos de contraste*

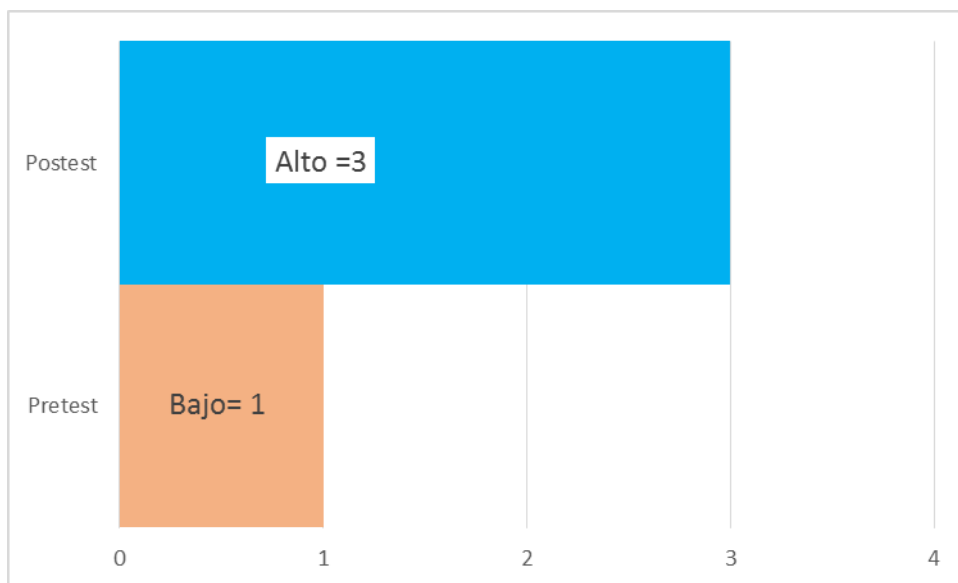
	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Motivacional (postest) - Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00	Z=5,811
Motivacional (pretest) Rangos positivos	43 <sup>b</sup>	22,00	946,00	p=0.000
Empates	7 <sup>c</sup>			
Total	50			

a. *Motivacional (postest) < Motivacional (pretest)*

b. *Motivacional (postest) > Motivacional (pretest)*

c. *Motivacional (postest) = Motivacional (pretest)*

Fuente: instrumento aplicado



*Figura 9. Mediana del pretest y posttest*

*Fuente: Tabla 10*

En relación al contraste de la hipótesis específica 3, apreciamos que el valor del estadístico de Wilcoxon cuyo  $p$  valor =  $0,000 < 0,05$  siendo significativo indica que hay diferencias entre las pruebas pretest y posttest aplicados a los estudiantes, siendo este de forma positiva en 43 estudiantes que lograron mejorar sus niveles de logro en esta dimensión (rangos positivos=43 después de aplicar experimento).

Asimismo, la figura correspondiente de sus medianas nos indica el avance en los niveles de logro, donde se observa que los estudiantes en el posttest obtuvieron mejores logros.

En consecuencia: Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima – 2019

#### Hipótesis específica 4.

$H_0$  ( $Md_1 = Md_2$ ): Las estrategias metodológicas no influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión control del ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019

$H_1$  ( $Md_1 \neq Md_2$ ): Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión control del ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019

**Tabla 11.** Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para probar la hipótesis específica 4 según rangos y estadísticos de contraste

		N	Rango promedio	Suma de rangos	
Control de ambiente (postest) - Control de ambiente (pretest)	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00	Z=-5,873 p = 0,000
	Rangos positivos	44 <sup>b</sup>	22,50	990,00	
	Empates	6 <sup>c</sup>			
	Total	50			

a. Control de ambiente (postest) < Control de ambiente (pretest)

b. Control de ambiente (postest) > Control de ambiente (pretest)

c. Control de ambiente (postest) = Control de ambiente (pretest)

Fuente: instrumento aplicado

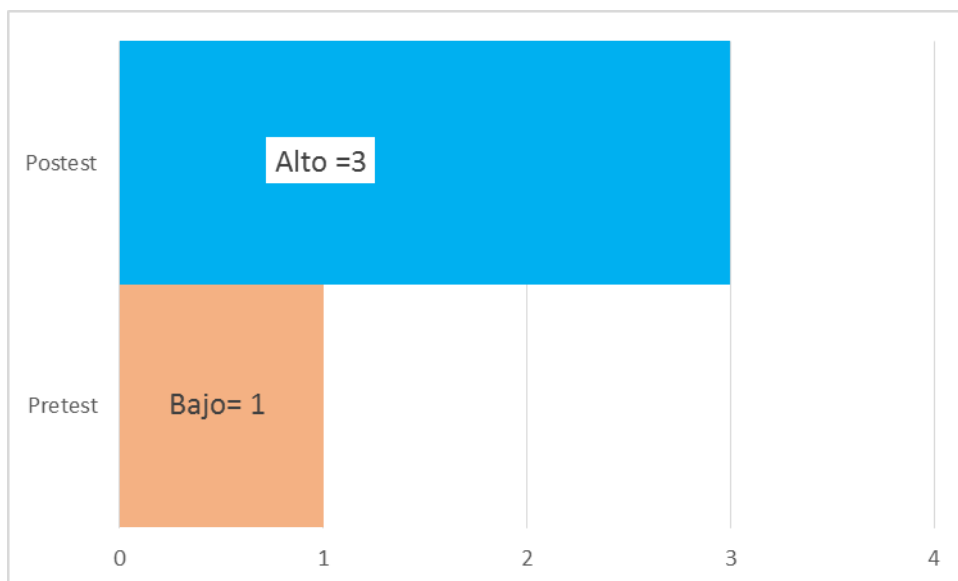


Figura 10. Mediana del pretest y postest  
Fuente: Tabla 11

En relación al contraste de la hipótesis específica 4, observamos que el valor del estadístico de Wilcoxon cuyo p valor = 0,000 < 0,05 siendo significativo indica que hay diferencias entre las pruebas pretest y postest aplicados a los estudiantes, siendo este de forma positiva en 44 estudiantes que lograron mejorar sus niveles de logro en esta dimensión (rangos positivos=44 después de aplicar experimento).

Asimismo, la figura correspondiente de sus medianas nos indica el avance en los niveles de logro, donde se observa que los estudiantes en el postest obtuvieron mejores logros.

En consecuencia: Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión control del ambiente de los alumnos de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima – 2019.

## **V.DISCUSIÓN**

En el presente estudio, en términos generales a través del análisis de la hipótesis general, se estableció que las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la EC. de filosofía de una universidad privada de Lima. Similar resultado se encontró en el estudio de Deza (2018) en el cual los resultados determinaron que existe una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado. Igualmente, el estudio de Cepeda (2017) señala que estrategia metodológica empleando aulas virtuales influye significativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados obtenidos en esta investigación y en las investigaciones previas se relacionan con lo manifestado por Suárez y Fernández (2016) citaron a Pressley y Ghatala, que la entienden como un proceso donde los que aprenden evalúan la efectividad de una estrategia cognitiva en razón de si la estrategia los está ayudando a llegar a la meta y cuánto tiempo y esfuerzo cuesta implementar esa estrategia.

Asimismo, según los resultados de la hipótesis específica las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, en la dimensión cognitiva de los alumnos de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima – 2019. Asimismo, González (2017) en su estudio los resultados revelaron que los estudiantes universitarios requieren que el profesor plantee actividades de aprendizaje de carácter científicos que impliquen exigencia y retos cognitivos permanentemente que los motive a sentirse comprometidos emocionalmente. Concluyendo que durante la experiencia didáctica tanto la maestra como los alumnos desarrollan habilidades reflexivas y creativas.

En referencia a la hipótesis específica las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensiones: cognitiva, motivacional y control del medio ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima – 2019. Semejante resultado obtuvo Martínez y Gaeta (2018), los resultados mostraron que los educandos del grupo experimental a diferencia del grupo control obtuvieron mejoras significativas en las cinco dimensiones estudiadas entre las que destacan las dimensiones cognitiva, motivacional y gestión de recursos. Enfatizaron la importancia de promover el aprendizaje autorregulado en la universidad mediante

el uso de entornos virtuales de aprendizaje. Ventura, Cattoni y Borgobello (2017), los resultados mostraron que las diversas estrategias de motivación, metacognición y de manejo del tiempo y ambiente de estudio se asociaron en niveles altos con los patrones de valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia del estudiantado, asimismo que la formación académica facilitó una integración jerárquica entre las estrategias de estudio.

## **VI. CONCLUSIONES**



Primera. Se determinó que las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019; según la prueba de signos de Wilcoxon con un p valor de 0,000.

Segunda. Se determinó que las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019; según la prueba de signos de Wilcoxon con un p valor de 0,000..

Tercera. Se determinó que las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019; según la prueba de signos de Wilcoxon con un p valor de 0,000..

Cuarta. Se determinó que las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019; según la prueba de signos de Wilcoxon con un p valor de 0,000.

Quinta. Se determinó que las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión control del ambiente de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2019; según la prueba de signos de Wilcoxon con un p valor de 0,000.

## **VII. RECOMENDACIONES**

Primero: A partir de los resultados, es necesario que las universidades incorporen programas donde se promuevan la autorregulación del aprendizaje desde los ciclos iniciales de estudios, con la participación de todas las áreas con la finalidad de concientizar sobre la importancia de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Segundo: Es decisivo que el docente utilice herramientas metodológicas capaces de generar un genuino aprovechamiento del educando para fortalecer su desarrollo autónomo, que le permita dirigir el proceso de aprendizaje en concordancia de sus necesidades, intereses y metas planteadas.

Tercero: Se destaca la necesidad que el desarrollo de entornos virtuales sea un espacio que favorezca la actividad de aprendizaje autorregulado, de manera sistémica y crítica, hacia una transformación cognitiva de los estudiantes.

Cuarto: Promover la técnica de estudio de casos para desarrollar habilidades en los educandos como análisis, síntesis y evaluación de la información. Asimismo, desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, así como el trabajo en sinergia.

# **PROPUESTA**

1. Capacitar a los profesores para que incorporen en su práctica docente la enseñanza de los componentes del aprendizaje autorregulado a los alumnos de los primeros ciclos, con la finalidad que desde un inicio adquieran una mayor conciencia de su proceso de aprendizaje, teniendo un mejor control de sus logros académicos.
2. Centrar las acciones didácticas en la enseñanza del aprendizaje autorregulado sobre todo de los primeros ciclos de estudios universitarios, que potencien la reflexión para la toma de decisiones informada y que permitan a los educandos dirigir su proceso de aprendizaje de acuerdo con sus intereses, necesidades y metas planteadas.

## **REFERENCIAS**

Andrade, M & Moreno, D. (2017). Leer y escribir en tiempos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Eduweb*. 11(1). 55-56. Recuperado de [https://docs.google.com/document/d/1TuMfkEovA0dN8rkcCc0G1\\_bik52bEdViBce9OGxGF8o/edit#](https://docs.google.com/document/d/1TuMfkEovA0dN8rkcCc0G1_bik52bEdViBce9OGxGF8o/edit#)

Barrientos, E. (2013). *Investigación Educativa*. Edición Barrientos, Elsa. Lima, Perú

Bloom, B. S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires: El Ateneo.

Carr, N. (2010). *Shallow What the internet is doing to our brains*. New York. W.W.Norton & Company.

Castillo, M., Larios, V. y Ponce, O. (2010). Percepción de los docentes de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Iberoamericana para la Educación*, 53, 6-10.

Cedeño, L. (2017). *El uso de estrategias metodológicas activas y participativas en la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera y su incidencia en la adquisición de la comprensión lectora en los estudiantes del Instituto de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6450>

Cepeda, L. (2017). *Estrategia metodológica del uso de aulas virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6058>

Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Recuperado de

<https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>

De la Puente, L. (2017). ¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? *Revista Argumentos, Instituto de Estudios Peruanos*, 11 (1), 70-75. Recuperado de [http://revistaargumentos.iep.org.pe/wp-content/uploads/2017/06/DELAPUENTE\\_11\\_1\\_2017.pdf](http://revistaargumentos.iep.org.pe/wp-content/uploads/2017/06/DELAPUENTE_11_1_2017.pdf)

Díaz, A., Pérez, M., González, J. & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, *Perfiles Educativos*, XXXIX(157),87-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143006>

Dixit, A., & Nalebuff, B. (2010). *El arte de la estrategia*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

El Clarín, (2015). Diez aportes de la neurociencia para aprender a pensar. Recuperado de [https://www.clarin.com/ser-zen/aportes-neurociencia-aprender-pensar\\_0\\_B1Ye2WYwQe.html](https://www.clarin.com/ser-zen/aportes-neurociencia-aprender-pensar_0_B1Ye2WYwQe.html)

Gallardo, V. P., & Camacho, H. J. M. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Garay, Y. (2018). *Aprendizaje autorregulado y hábitos de estudio en estudiantes de educación inicial de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, 2018*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22567/Garay\\_ZY..pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22567/Garay_ZY..pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hamel, Jacques. (1992). The case Method in Sociology, Introduction: New Theoretical and Methodological Issues, *Current Sociology* 40.



- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Herrero, R. (2018). Manual de Kahhot para docentes. Proyecto Nuevas Tecnologías. Murcia. Recuperado de <https://erasmusmedina.files.wordpress.com/2018/02/manual-de-kahoot-para-docentes.pdf>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986) Using our learning styles. Berkshire, U.K.
- Kaseng, F. (2014). Guía práctica para la elaboración de plan de tesis y tesis de post grado. Lima: Fondo editorial UNFV.
- Lindner, W. Harris, B. y Gordon, W. (1996). *El diseño y desarrollo del Inventario de Aprendizaje Autorregulado*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fullt/ED21>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Lomelli (2013). El aprendizaje autorregulado en contextos extraacadémicos. *Revista psicología*. Vol 36, 1(2): Recuperado de [http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev\\_ps/index](http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev_ps/index)
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. En *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems* (pp. 162-169). ACM. doi:<https://doi.org/10.1145/800088.802839>
- Maridueña, I., Astudillo, M. & Ledesma, B. (2017). English methodological strategies and their influences on Reading and Writing skills. *Ciencia UNEMI*, 10(23), 81-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151269>

- Martínez, C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*. 20, 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica* 2. Retrieved from [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf) (issn: 1988-5911).
- Martínez, L., & Gaeta, M. (2018). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educar*, 55(2), 479–498. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>
- Millán, D.1997. El estudio de caso como estrategia docente en de la Torre, S estrategias de simulación (1997). Octaedro. Barcelona. 1ª Ed.
- Mintzberg, H. & Waters, J. A. (1985). Of Strategies, Deliberate And Emergent. En: *Strategic Management Journal*, 6(3), Pp. 257-272.
- Muchiut, Á., Zapata, R., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J., & Segovia, A. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación (Versión Impresa)*, 78(1), 205–219. <https://doi.org/10.35362/rie7813193>
- Muñoz-Repiso, A., Martín, A. & Payo, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos/Methodology of collaborative learning through ICT: An approach to the professors and students opinions. *Revista Complutense De Educación*, 23(1), 161-188. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1034603523?accountid=43860>
- Navarro, M. Leyva, M.E. Martínez, L.M. (2012). Análisis de contenido del "blog" aplicación utilizando la plataforma Moodle, autorregulación en el proceso

de aprendizaje disponible en:  
<https://library.iated.org/view/NAVARRORODR>.

Ng, M. L. Y. A. (2013). *Improving self-regulated learning with self-management tool: An empirical study*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Olortegui (2010). *Diccionario de psicología T.1*. Lima: San Marcos.

Petress, K. (2004). Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124(3), 461-466.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>

Puente, D. (2002). *E-learning-teleformación diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

Rae, S. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358. Retrieved from [doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10956-016-9683-8](http://dx.doi.org/10.1007/s10956-016-9683-8)

Ramírez, J. (2014). *Gamificación: Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Toledo: (SC) Servicio Comercial del Libro

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Madrid.

Sáiz, M y Pérez, M. (2016). *Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas*. Departamento de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos. España. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a03.pdf>

- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*. 9, 163-184. Recuperado de <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Dialnet-LaMotivacionPilarBasicoDeTodoTipoDeEsfuerzo-209932.pdf>
- Suárez, J., & Fernández, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- UNAM (2012). Lidera el país deserción universitaria. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM. Recuperado el 23 de junio de 2012 en: [http://biblioteca.iiec.unam.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17447&Itemid=146](http://biblioteca.iiec.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=17447&Itemid=146)
- Van den Hurk, M. (2006). La relación entre las estrategias autorreguladas y el tiempo de estudio individual. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/34983>
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Ventura, A., Cattoni, M. & Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Educare (Educare Electronic Journal)*, 21

(2), 1-20. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979954>

Wang, A. & Lieberoth, A. (2015). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot! (Tesis Doctoral). Norwegian University of Science and Technology, Aarhus University, Interacting Minds Center (IMC) and Department of Education.

Winne, P. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8 (4), 327-353.

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

## ANEXO 1

### Matriz de consistencia

Título: Aplicación de estrategias metodológicas en el Aprendizaje Autorregulado de la experiencia curricular de Filosofía, en estudiantes de una Universidad Privada de Lima - 2019

Autor(a): Mg. Jenny Milagros Melchor Canevaro

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p><b>Problema General:</b> ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía, en una Universidad Privada de Lima - 2020?</p> <p><b>Problemas Específicos: PE1.</b> ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de la</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía, en una Universidad Privada de Lima – 2020</p> <p><b>Objetivos específicos: OE1.</b> Determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de la EC de filosofía.</p>	<p><b>Hipótesis general:</b> Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía de una universidad privada de Lima - 2020</p> <p><b>Hipótesis específicas: H.E.1</b> Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión ejecutiva de los estudiantes de la EC de filosofía.</p>	<b>Variable Independiente: Estrategias metodológicas</b>				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Sesiones del Programa</b>			
			<b>Estrategias metodológicas</b>	Plataforma Moodle Estudios de casos			
			<b>Variable Dependiente: Aprendizaje autorregulado</b>				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de valores</b>	<b>Niveles o rangos</b>

<p>EC de filosofía?</p> <p><b>PE2</b> ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los estudiantes de la EC de filosofía?</p> <p><b>PE3</b> ¿Cómo influyen las estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de la EC de filosofía?</p> <p><b>PE4</b> ¿Cómo influyen las</p>	<p><b>OE2</b> Determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los estudiantes de la EC de filosofía</p> <p><b>OE3</b> Determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de la EC de filosofía</p> <p><b>OE4</b> Determinar la influencia</p>	<p><b>H.E 2</b> Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión cognitiva de los estudiantes de la EC de filosofía</p> <p><b>H.E 3</b> Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado, dimensión motivacional de los estudiantes de la EC de filosofía</p> <p><b>H.E 4</b> Las estrategias metodológicas influyen significativamente en el aprendizaje autorregulado,</p>	<p><b>Ejecutiva</b></p>	<p>-Proceso de ejecución -Proceso metacognitivo -Análisis de la tarea -Estrategias de construcción - Monitoreo. -Estrategias de evaluación.</p>	<p>1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57.</p>	<p><u>Ordinal</u></p> <p>Siempre (5)</p> <p>Casi siempre (4)</p> <p>A veces (3)</p> <p>Casi nunca (2)</p> <p>Nunca (1)</p>	<p>Muy alto (252-300)</p> <p>Alto (204-251)</p> <p>Medio (156-203)</p> <p>Bajo (108-155)</p> <p>Muy bajo (60-107)</p>
---	---	---	-------------------------	---	---	--	---

estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión control del ambiente de los estudiantes de la EC de filosofía?	de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado, dimensión control del ambiente de los estudiantes de la EC de filosofía	dimensión control del ambiente de los estudiantes de la EC de filosofía	<b>Cognitiva</b>	-Proceso cognitivo -Atención -Almacenamiento de datos -Recuperación de datos -Ejecución de tareas	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58.		
				<b>Motivacional</b>	-Orientación hacia la meta -Recompensas -Sentimientos de capacidad		



			<b>Control de ambiente</b>	-Empleo del medio ambiente -Búsqueda de ayuda -Administración del tiempo -Administración de tareas	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, 60		
<b>Diseño de investigación</b>	<b>Población y muestra</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Estadística a utilizar</b>				
<b>Enfoque: cuantitativo</b>  <b>Diseño: Pre experimental</b>	<b>Población:</b> Estudiantes del V ciclo de la carrera profesional  <b>Muestra:</b> 50 estudiantes de la EC. de Filosofía	<b>Técnicas: Psicometría</b>  <b>Instrumentos:</b>  El inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI).	<b>DESCRIPTIVA:</b> Se procesó los datos en el programa estadístico SPSS versión 25 en español. Para el análisis descriptivo de determinó, las frecuencias respectivas para cada variable y sus dimensiones correspondientes, tanto en el pretest y post test.  <b>INFERENCIAL:</b> La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, prueba no paramétrica para contrastar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.				

Aprendizaje Autorregulado (SRLI, para su sigla en inglés), desarrollado por Lindner, Harris y Gordon (1996) a partir del instrumento de Zimmerman y Martínez - Pons (1986), para evaluar la autoeficacia en el aprendizaje autorregulado (SESRL, *adaptado y validado por Garay (2018)*)

## ANEXO 2

### OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable Dependiente: Aprendizaje autorregulado					
Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
<b>Autorregulación del aprendizaje</b>	<p>Navarro, Leyva y Martínez (2012, p. 2), definen a la autorregulación del aprendizaje como un proceso dinámico donde “cada persona es capaz de direccionar su propio aprendizaje considerando la regulación de sus cogniciones, motivaciones y conductas para el logro de sus metas académicas”.</p>	<p>Para ser medida la variable autorregulación del aprendizaje se ha operacionalizado tomando como fundamento el Aprendizaje Autorregulado (SRLI), desarrollado por Lindner, Harris y Gordon (1996)</p>	<b>Ejecutiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proceso de ejecución</li> <li>-Proceso metacognitivo</li> <li>-Análisis de la tarea</li> <li>-Estrategias de construcción - Monitoreo.</li> <li>-Estrategias de evaluación.</li> </ul>	<p>1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57.</p>
			<b>Cognitiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proceso cognitivo</li> <li>-Atención</li> <li>-Almacenamiento de datos</li> <li>-Recuperación de datos</li> <li>-Ejecución de tareas</li> </ul>	<p>2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58.</p>
			<b>Motivacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientación hacia la meta</li> <li>-Recompensas</li> <li>-Sentimientos de capacidad</li> </ul>	<p>3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47, 51, 55, 59</p>
			<b>Control de ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empleo del medio ambiente</li> <li>-Búsqueda de ayuda</li> <li>-Administración del tiempo</li> <li>-Administración de tareas</li> </ul>	<p>4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, 60</p>

### ANEXO 3

## INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

*Instrumento validado por Garay (2018)*

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( )

Edad: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Lea cada enunciado y posteriormente encierra en un círculo tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

5 = Casi siempre

4 = Frecuentemente

3 = Algunas veces

2 = muy escasas veces

1 = Nunca

Responde sinceramente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación.

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
1	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.					
2	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.					
3	Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.					
4	En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.					
5	Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.					
6	Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes).					
7	Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.					
8	Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?					
9	Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo					

	recompensas sí me va bien en el examen o en el curso.					
10	Cuando estoy estudiando me aísto de cualquier cosa que pueda distraerme.					
11	Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.					
12	Estudio sólo cuando hay necesidad.					
13	Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación.					
14	Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo, un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.					
15	Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.					
16	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.					
17	Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.					
18	Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.					
19	Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo, subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)					
20	Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.					
21	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.					
22	Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.					
23	Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.					
24	Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando					
25	Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.					
26	Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso					

	regularmente.					
27	Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.					
28	Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.					
29	Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.					
30	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.					
31	Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.					
32	Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.					
33	Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.					
34	Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeda al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema".					
35	Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.					
36	Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.					
37	Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.					
38	Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.					
39	Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.					
40	Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.					
41	Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?"					
42	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que					

	llevo el control de mis materias o fechas importantes.					
43	Cuando me enfrente a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.					
44	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar					
45	Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.					
46	Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.					
47	Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.					
48	Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.					
49	Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.					
50	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.					
51	Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.					
52	Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.					
53	Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.					
54	Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.					
55	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.					
56	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.					
57	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.					
58	Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el					

	profesor.					
59	Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos, no hago preguntas en clase.					
60	Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.					
Aprendizaje Autorregulado (SRLI, para su sigla en inglés), desarrollado por Lindner, Harris y Gordon (1996) a partir del instrumento de Zimmerman y Martínez - Pons (1986), para evaluar la autoeficacia en el aprendizaje autorregulado (SESRL, <i>adaptado y validado por Garay (2018)</i> )						

## ANEXO 4

Nombre original	: El inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI).
Autor	: Lindner, Harris y Gordon
Año	: 1996
Administración	: Individual y Colectiva
Duración	: 20 a 30 minutos. (aprox.)
Objetivo	Medición y diagnóstico de aprendizaje autorregulado de alumnos de la universidad y/o institutos superiores.
Campo de aplicación	: jóvenes de 16 años a más
Interpretación:	: Se establecen las siguientes categorías: 252-300 muy alto; 204-251 alto; 156-203 medio; 108-155 bajo; 60,107 muy bajo.

### Ficha Técnica



## ANEXO 5

### PROGRAMA: “DESARROLLANDO COMPETENCIAS AUTORREGULADORAS”

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 I. E.	:	<b>UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO</b>
1.2 DIRECTOR	:	Dr. Milagros Miranda Jara
1.3 UGEL	:	O5 – SJL
1.4 NIVEL	:	SUPERIOR
1.5 RESPONSABLE DE	:	Mgtr. Jenny Melchor Canevaro

#### II. OBJETIVO DEL PROGRAMA

Determinar la influencia de la aplicación de estrategias metodológicas en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la experiencia curricular de filosofía, en una Universidad Privada de Lima – 2020

#### III. METODOLOGÍA

La metodología a ser aplicada en el programa será la siguiente:

1. En un primer momento, se aplicará un pre test a los estudiantes de la muestra consistente en la aplicación de una encuesta “Inventario del aprendizaje autorregulado”.
2. Seguidamente, se procederá a la aplicación de las intervenciones con el programa “Desarrollando competencias autorreguladoras”
3. Después de las intervenciones, se aplicará el post test a la muestra para luego analizar y comparar resultados según la estadística.

#### IV. MUESTRA

La Muestra está constituida por 50 estudiantes de educación superior.

#### V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para el desarrollo del programa se ha establecido un Cronograma de las actividades con los estudiantes, según el detalle siguiente:

ACTIVIDADES	INTERVENCIONES										
	30 agosto	06 setiembre	13 setiembre	20 setiembre	27 setiembre	04 octubre	11 octubre	18 octubre	25 octubre	01 noviembre	

Aplicación de pre test (rubrica)	X									
Problemas de la filosofía en la historia	X									
Problemas de la filosofía en el Perú		X								
Gnoseología			X							
La ciencia y su problemática				X						
El método científico					X					
Antropología filosófica						X				
Axiología							X			
Ética y moral								X		
Ética profesional									X	
Ética empresarial										X
Postest										X

## VI. RECURSOS

### 6.2. Humanos:

- ✓ Directivos
- ✓ Estudiantes de filosofía



Mgrt. Jenny Melchor Canevaro  
RESPONSABLE

**VICERRECTORADO ACADÉMICO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA**

**I) DATOS GENERALES**

1. **UNIDAD ACADÉMICA O PROGRAMA** : Programa Académico de Formación Humanística
2. **EXPERIENCIA CURRICULAR** : Filosofía
3. **SEMESTRE ACADÉMICO** : 2019-2
4. **CICLO/SECCIÓN** : V /A7
5. **SESIÓN** : 03
6. **FECHA** : 13/09/2019
7. **DOCENTE** : Mgtr. JENNY MELCHOR  
CANEVARO

**II) COMPETENCIA**

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

**III) PROGRAMACIÓN**

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Analiza los problemas de la filosofía en su contexto histórico internacional y nacional.	<b>PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA EN LA HISTORIA</b>  Los problemas filosóficos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturaleza</li> <li>- Conocimiento</li> <li>- Hombre</li> </ul>	Cuadro comparativo

**IV) ACTITUDES**

- Actitud Reflexiva

**V) SECUENCIA METODOLÓGICA**

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
Revisan en la plataforma Moodle los recursos asignados para el desarrollo de las actividades de la sesión 3: Material informativo, instrumento de evaluación y anexos.  ✓ Agenda 3	Plataforma Moodle: agenda	10 min



<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=5u8JlwDyxTk">https://www.youtube.com/watch?v=5u8JlwDyxTk</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6VBRhm4WnsM">C.A.P.H. PRODUCTIONS.</a> (15 de mayo del 2016). ¿Qué es el hombre? Filosofía. [archivo de video]. De <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6VBRhm4WnsM">https://www.youtube.com/watch?v=6VBRhm4WnsM</a></li> </ul> <p>Los estudiantes toman nota y comentan los principales aspectos de los problemas de la filosofía en la historia a partir de lo observado.</p> <p>El docente en interacción con los estudiantes dialogará en referencia a los contenidos de los vídeos respecto a los principales aspectos de los Problemas de la Filosofía en la historia en la videoconferencia programada.</p> <p>En la Ficha de Aplicación N° 03 se proponen temas de investigación con la finalidad de consolidar la información en un cuadro comparativo por equipos de trabajo, (los equipos formados en sesión 1 permanecen):</p> <p><b>Tema 1:</b> Concepción de la naturaleza según los presocráticos.  <b>Tema 2:</b> Concepción de la naturaleza según la filosofía medieval  <b>Tema 3:</b> Concepción de la naturaleza según la Industria  <b>Tema 4:</b> Problemática en torno al ser humano en la edad antigua  <b>Tema 5:</b> Problemática en torno al ser humano en la edad moderna  <b>Tema 6:</b> Problemática en torno al ser humano en la edad contemporánea  <b>Tema 7:</b> Problemática en torno al conocimiento  <b>Tema 8:</b> Problemática en torno al conocimiento</p> <p>Los estudiantes comparten sus cuadros en <b>la CARPETA ENTREGABLE 3</b> y referencian como mínimo tres fuentes: libros, artículos o vídeos académicos, con ayuda de sus dispositivos: celular, Tablet, laptop para elaborar el cuadro comparativo de los 8 temas.</p> <p>El docente en interacción con los estudiantes dialogará en referencia a los contenidos de los vídeos respecto a los principales aspectos de los Problemas de la Filosofía en la historia en la videoconferencia programada.</p> <p>Se consolida la información, se presentan los cuadros comparativos y participan en la video reunión en interacción con el docente tutor, donde compartirán sus opiniones, argumentos tomado como referencias los aspectos más relevantes</p>	<p>Dirección de YouTube</p> <p>Dirección de YouTube</p> <p>Carpeta de Trilce</p> <p>Rúbrica de cuadro comparativo N° 03</p> <p>App Meet App Zoom</p> <p>Rúbrica de informe N° 03</p>	<p>05 min.</p> <p>50 min</p> <p>60 min</p> <p>50 min</p> <p>30 min</p>
--	--	--

desarrollado por cada equipo de trabajo.  La participación video reunión será de forma aleatoria con mediación del docente considerando el tiempo.		
<b>ACTIVIDADES FINALES</b>	<b>MEDIOS Y MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>
Se comentan las ideas relevantes, se refuerza y consolida el tema asignado los cuadros comparativos realizados por los grupos de trabajo.  En base a la información publicada por sus compañeros, todos los grupos de trabajo, elaboran un cuadro comparativo de los 8 temas, en el formato de la Ficha de Aplicación.	Campus Trilce: Consultas	20 min.

## VI) DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Analiza la problemática de la Filosofía en el contexto internacional y nacional.	Explica los problemas actuales de la Filosofía en el contexto internacional, a través de un cuadro comparativo.	Rúbrica
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Demuestra responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presenta sus trabajos con puntualidad</li> <li>● Asiste puntualmente a clases</li> </ul>	

## VII) BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB
Abbagnano, N. (1998). <i>Diccionario de Filosofía</i> . México: Fondo de Cultura Económica.
Cohen, M. (2015). <i>101 problemas de filosofía</i> . España: Alianza Editorial.
Gavilán, J. (2013). <i>Breve historia de la filosofía</i> . México: Limusa
Giusti, M. y Mejía, E. (editores) (2007) <i>¿Por qué leer filosofía hoy?</i> Lima: Fondo Editorial PUCP
Martínez, G. (julio-septiembre 2014) Sentido de la filosofía. <i>La Colmena</i> , (83), 53.-59. Recuperado de <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446344311007">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446344311007</a>

**VICERRECTORADO ACADÉMICO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA**

**I. DATOS GENERALES:**

- |                                |                         |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1. UNIDAD ACADÉMICA O PROGRAMA | : Formación Humanística |
| 2. EXPERIENCIA CURRICULAR      | : Filosofía             |
| 3. SEMESTRE ACADÉMICO          | : 2019 – 2              |
| 4. CICLO/SECCIÓN               | : V – A7                |
| 5. SESIÓN                      | : 09                    |
| 6. FECHA                       | : 25/10/2019            |
| 7. DURACIÓN                    | : 05 horas              |
| 8. DOCENTE                     | : Mgtr. JENNY MELCHOR   |
| CANEVARO                       |                         |

**II. COMPETENCIA:**

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

**III. PROGRAMACIÓN**

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
<p>Evalúa los valores vigentes en la sociedad de consumo</p>	<p><b>AXIOLOGÍA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición y características.</li> <li>Teoría de los valores.</li> <li>Valores fundamentales.</li> <li>Crisis de valores en la sociedad de consumo.</li> </ul> <p><b>Trabajo de campo:</b></p> <p>Encuesta sobre práctica de valores</p>	<p>Informe escrito Cuestionario de encuesta</p>

**IV. ACTITUDES**

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica
- Actitud ética

## V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes escuchan el saludo del docente a través de la plataforma Zoom quien les da la bienvenida, las normas de netiqueta y pone a disposición la agenda de clase.</li>   <li>• A continuación, visualizan mediante un vídeo, proyectados por el docente, el tema musical: “<b>Decisiones</b>” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GyhwmZAQB-Y">https://www.youtube.com/watch?v=GyhwmZAQB-Y</a>) y comentan sobre el contenido axiológico de la canción teniendo como referencia las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué valores se dejan de practicar en cada caso de la canción?</li> <li>✓ ¿Cuáles serían las posibles consecuencias negativas del actuar de las personas que dejan de practicar los valores mencionados anteriormente?</li> <li>✓ Explique por qué es necesario poner en práctica los valores en cada uno de nuestros actos a nivel personal y académico.</li> </ul> </li>   <li>• Los estudiantes emiten sus respuestas y comentarios al respecto mediante el chat y/o vídeo conferencia.</li>   <li>• El docente anuncia la temática y la capacidad a desarrollar durante la sesión.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Agenda de actividades</p> <p style="text-align: center;">Video conferencia</p> <p style="text-align: center;">Videos de youtube</p> <p style="text-align: center;">Chat</p>	30 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente tutor organiza y ejecuta una video conferencia en la cual desarrolla con los estudiantes la sesión 9, la temática de la reunión es AXIOLOGÍA, mediante el uso de diapositivas.</li>   <li>• Los estudiantes realizan preguntas sobre el tema y el docente realiza la retroalimentación aclarando dudas.</li>   <li>• Los estudiantes revisan los materiales que el docente tutor ha subido a la plataforma Moodle (ANEXOS).</li>   <li>• A partir de la lectura del siguiente documento: “<i>Crisis de los valores morales y éticos en la sociedad actual</i>”. Posmodernismo. (<a href="https://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/reencuentro/crisi">https://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/reencuentro/crisi</a>)</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Video conferencia</p> <p style="text-align: center;">Chat</p> <p style="text-align: center;">Documento pdf</p> <p style="text-align: center;">Diapositivas</p> <p style="text-align: center;">Videos de youtube</p> <p style="text-align: center;">Documento Word</p>	180min



<p><a href="#">s-valores.pdf</a>) y la visualización del vídeo: <b>Impacto social crisis de valores</b> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=O7YWuUA0ozQ">https://www.youtube.com/watch?v=O7YWuUA0ozQ</a>), en equipos de trabajo de 5 integrantes, redactan un texto argumentativo sobre la problemática existente en la práctica de valores en su carrera profesional, a través de un informe escrito (Documento en Word).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El representante del equipo sube el informe en la carpeta designada para la tarea 9.</li> <li>• Finalmente, participan en la video reunión en interacción con el docente, donde compartirán sus opiniones y argumentos tomando como referencias los aspectos más relevantes desarrollado en la clase.</li> </ul>		
<b>ACTIVIDADES FINALES</b>	<b>MEDIOS Y MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes resuelven el foro académico de la sesión 2 respondiendo la siguiente pregunta:</li> <li>• En su condición de estudiantes. ¿Qué tipo de valores deben poner en práctica, con mayor énfasis, en su actividad académica? Sustentar mediante dos argumentos válidos.</li> </ul>	<p>Foro académico</p> <p>Rúbrica del foro</p>	40 min.

## VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Evalúa los valores vigentes en la sociedad de consumo.	Emite una apreciación personal sobre la problemática existente en los valores vigentes, a través de un informe valorativo escrito.	Rúbrica
<b>ACTITUDES</b>	<b>COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud reflexiva</li> <li>• Actitud crítica</li> <li>• Actitud ética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa realizando preguntas cuestionadoras</li> <li>• Emite opiniones con juicio crítico</li> <li>• Realiza sus trabajos de manera honesta y transparente.</li> </ul>	

## VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB.
Canto-Sperber, M. (2001). <i>Diccionario de Ética y de Filosofía moral</i> . (2 Tomos) México: Fondo Cultura.
Nuño, F. (2004). <i>Filosofía, ética, moral y valores</i> . México: Thomson.
<b>Decisiones</b> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GyhwmZAQB-Y">https://www.youtube.com/watch?v=GyhwmZAQB-Y</a> )
"Crisis de los valores morales y éticos en la sociedad actual". Posmodernismo. ( <a href="https://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/reencuentro/crisis-valores.pdf">https://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/reencuentro/crisis-valores.pdf</a> )

**VICERRECTORADO ACADÉMICO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA**

**I) DATOS GENERALES**

<b>1.1 UNIDAD ACADÉMICA O PROGRAMA</b>	: Programa Académico de Formación Humanística
<b>1.2 EXPERIENCIA CURRICULAR</b>	: Filosofía
<b>1.3 SEMESTRE ACADÉMICO</b>	: 2019 – 2
<b>1.4 CICLO/SECCIÓN</b>	: V/A7
<b>1.5 SESIÓN</b>	: 10
<b>1.6 FECHA</b>	: 01/11/2019
<b>1.7 TIEMPO</b>	: 05 horas
<b>1.8 DOCENTE</b>	: Mgtr. JENNY MELCHOR CANEVARO

**II) COMPETENCIA**

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

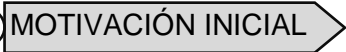
**III) PROGRAMACIÓN**

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Argumenta sobre dilemas éticos y morales en la actividad humana y profesional.	<b>ÉTICA Y MORAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Definición y características</li> <li>· El acto moral</li> <li>· La conciencia, la conducta, el deber y la responsabilidad moral.</li> <li>· Posición frente a los dilemas éticos y morales.</li> </ul>	CUADRO DE DECISIÓN MORAL

**IV) ACTITUDES**

Actitud ética.

## V) SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<p><u>Protocolo de inicio</u></p> <p>Generamos un ambiente de respeto y proximidad, enfatizando la cordialidad y calidez en la relación con los estudiantes, así como la empatía ante sus necesidades formativas, lo que proporciona un entorno afectivo seguro y saludable.</p> <p>Se registra la asistencia de los estudiantes tomando como referencia la participación en la video reunión de inicio, presentación del producto académico o la participación en el foro de la presente sesión.</p> <p>Revisa en la plataforma Trilce los recursos asignados para el desarrollo de las actividades de la sesión 10: Material informativo, instrumento de evaluación y anexos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agenda 1</li> <li>○ Guía de trabajo 1</li> <li>○ Ficha de aplicación 1</li> <li>○ Rubrica de evaluación</li> <li>○ Lectura y videos sugeridos</li> </ul> <p>A través de la herramienta <a href="#">zoom</a>, se comparte la secuencia de actividades en formato PowerPoint, Prezi, Genially, Powtoon, etc.</p> <p><b>A. Situación problemática:</b></p> <p>① <b>MOTIVACIÓN INICIAL</b> </p> <p>Lee comprensivamente el siguiente caso:</p> <p>Pedro era un hombre casado y padre de 3 hijos, a los que, por su edad, aún debía alimentar y mantener. Era un hombre joven, recién titulado y con pocas oportunidades de empleo dada la amplia oferta en el mercado de profesionales de su misma carrera, por lo demás con problemas económicos por lo cual necesitaba con urgencia conseguir un trabajo para solventar los gastos que demandaba su familia. Por información de un amigo</p>	<p>Plataforma Trilce</p> <p>Agenda 10</p> <p>Guía de trabajo 10</p> <p>Ficha de aplicación 10</p> <p>Rubrica de evaluación</p> <p>Lectura y videos</p> <p>Video conferencia Herramienta zoom</p>	<p>50 min.</p>

cercano se presenta la oportunidad de hacer un trabajo; éste consistía en la adulteración de un informe de investigación, debido a que él era destacado en esta clase de materias (investigación de accidentes del trabajo), por lo cual podría salvarles el puesto a algunas personas que realizaron una mala gestión preventiva. Por supuesto, este empleo solucionaría sus problemas de manera considerable y de inmediato, sin embargo, esto implicaba faltar a la ética profesional y traicionar sus propios principios; no obstante, los problemas económicos pesaron más. Consiente de las consecuencias de su mala acción, durante la realización de este trabajo él se sentía frustrado como profesional, sensación que no le permitió hablar con la verdad ni siquiera a su propia familia, pues la idea era que ellos jamás se enteraran de qué manera ganaría el dinero para subvencionar los gastos del hogar, hecho que lo aislaría un poco de la gente que quería, ya que este trabajo comenzó a ocupar demasiado espacio en su mente y en su conciencia, lo que no lo dejaría estar en paz, pues sus cuestionamientos eran cada vez más profundos. Lo que más complicaba a Pedro era que, una vez que hiciera este trabajo, lo seguirían buscando para los mismos encargos.

Fuente:

[http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/Documentos\\_Digitales/100/39182.pdf](http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/Documentos_Digitales/100/39182.pdf)

Y dialoga sobre las sensaciones y situaciones provocadas, activándose las emociones generando la expectativa y la disposición para aprender.

## 2. EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS

A partir del caso planteado responde:

¿Qué aspectos están involucrados en el caso de Pedro?

¿Cómo puedes catalogar las faltas que está a punto de cometer Pedro?


Anota un listado de ideas o conceptos relacionados a tus respuestas y posteriormente comparte la información recabada.

Activa, reflexiona y comparte los conocimientos previos sobre la temática.

## 3. CONFLICTO COGNITIVO

Video  
conferencia  
Herramienta  
zoom

<p>Anota la siguiente interrogante:</p> <p>¿El comportamiento moral puede estar al margen de la ética? ¿Por qué?</p> <p>Luego responde en el proceso de su aprendizaje.</p> <p><b>B. Propósitos de aprendizaje</b></p> <p>Argumenta sobre dilemas éticos y morales en la actividad humana y profesional.</p> <p>Sustenta con posturas filosóficas la resolución de dilemas éticos y morales en la actividad humana, expresándolo a través de un cuadro de decisión moral.</p>	<p>Libro digital</p> <p>Foro en la plataforma moodle</p>	
<p align="center"><b>ACTIVIDADES DE PROCESO</b></p>	<p align="center"><b>MEDIOS Y MATERIALES</b></p>	<p align="center"><b>TIEMPO</b></p>
<p><b>C. Apropiarse de la información y convertirla en conocimiento</b></p> <p><b>4. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</b></p> <p>Atiende la presentación de la temática: <i>Ética y Moral</i> y anota las ideas fuerza.</p> 	<p>Herramienta zoom</p> <p>Formatos de presentación</p> <p>PowerPoint, Prezi, Genially, Powtoon, etc.</p> <p>Aplicativo <b>Échalo A Suerte</b></p>	<p align="center">150 min.</p>

<p>A través del aplicativo <b>Échalo A Suerte</b> conforma aleatoriamente los equipos colaborativos de hasta 5 integrantes para desarrollar las actividades propuestas.</p> <p>Lee comprensivamente el material de lectura: <i>Casos para el estudio de la ética</i>. Fuente electrónica: <a href="http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/Documentos_Digitales/100/39182.pdf">http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/Documentos_Digitales/100/39182.pdf</a> Y Sustenta con posturas filosóficas la resolución de dilemas éticos y morales en la actividad humana, expresándolo a través de un cuadro de decisión moral . Con las siguientes especificaciones:</p> <table border="1" data-bbox="225 616 1082 1008"> <thead> <tr> <th>CASOS</th> <th>Determina la situación dilemática</th> <th>¿Cuál es tu postura filosófica?</th> <th>Argumenta tu postura</th> <th>Enfatiza los valores de tus argumentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caso N° 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Caso N° 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Caso N° 3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	CASOS	Determina la situación dilemática	¿Cuál es tu postura filosófica?	Argumenta tu postura	Enfatiza los valores de tus argumentos	Caso N° 1					Caso N° 2					Caso N° 3					<p>Formato editable en google drive</p> <p>Video</p> <p>Foro en plataforma moodle</p>	
CASOS	Determina la situación dilemática	¿Cuál es tu postura filosófica?	Argumenta tu postura	Enfatiza los valores de tus argumentos																		
Caso N° 1																						
Caso N° 2																						
Caso N° 3																						
<p><b>D. Resuelve la situación problemática planteada en el inicio de clase</b></p> <p>Visualiza la conferencia de la doctora Adela Cortina (2014) sobre el tema: ¿Qué es la Ética y para qué sirve?</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec">https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec</a></p> <p>Responde a la pregunta retadora:</p> <p>¿El comportamiento moral puede estar al margen de la ética? y comparte sus respuestas.</p> <p><b>E. Elabora el producto como evidencia del dominio de la capacidad</b></p> <p>Sustenta con posturas filosóficas la resolución de dilemas éticos y morales en la actividad humana, expresándolo a través de un cuadro de decisión moral.</p>																						
<b>ACTIVIDADES FINALES</b>	<b>MEDIOS Y MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>																				
<p><b>F. Pone en práctica lo aprendido</b></p> <p>5.  <b>TRANSFERENCIA</b></p>		50 min.																				

<p>Relaciona lo aprendido a través del siguiente caso:</p> <p><b>LA CONDENA DE LOS CRIMINALES</b></p> <p>Los criminales tienen que ser condenados. Todo el mundo está de acuerdo con esto. Es difícil decir qué castigo corresponde a cada delito. La pena de muerte es el castigo más cruel. Imagina que eres un juez en un país donde todavía existe la pena de muerte ¿Cuándo dictarías sentencia de muerte para alguien (si consideras que tiene que existir esta condena)? Fundamenta tu respuesta</p> <p>¿Hay casos en los que nunca pedirías pena de muerte? ¿Qué solución darías? ¿Cárcel, pago de una multa, ayuda psiquiátrica, trabajos alternativos, etc.?</p> <p>Responden preguntas mediante la herramienta, <a href="http://www.menti.com">www.menti.com</a></p> <p>G. Promover la reflexión</p> <p>6. METACOGNICIÓN</p> <p>Se reúnen y presentan sus ideas valorando información importante de acuerdo al caso planteado. <b>Meta cognición basada en la propuesta de valor.</b></p> <p>H. Promover la aplicación de lo aprendido a situaciones de contexto</p> <p>7. EXTENSIÓN</p> <p>Se asigna indagar sobre un caso que haya sucedido en su comunidad y cuál sería tu postura aplicando principios éticos.</p> <p>Finalmente, mediante la opción Consultas (Plataforma Trilce), se absuelve las dudas sobre el tema desarrollado.</p>	<p><a href="http://www.menti.com">www.menti.com</a></p> <p>Plataforma moodle</p>	
--	--	--

**VI.-DISEÑO DE EVALUACIÓN**

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Argumenta sobre dilemas éticos y morales en la actividad humana y profesional	Sustenta con posturas filosóficas la resolución de dilemas éticos y morales en la actividad humana, expresándolo a través de un cuadro de decisión moral.	Rúbrica
<b>ACTITUDES</b>	<b>COMPORTAMIENTOS</b>	

	<b>OBSERVABLES</b>	
Actitud ética	Establece diferencias entre Ética y moral.	

## VII) BIBLIOGRAFÍA

<b>LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB.</b>
Canto-Sperber, M. (2001). Diccionario de Ética y de Filosofía moral. (2 Tomos) México: Fondo Cultura.
Cortina, A. (2005). Ética Mínima. Introducción a la Filosofía Práctica. España. Madrid: Tecnos.
Manrique, F. (2002). Teoría de los valores y Ética. Perú. Rentería
Nuño, F. (2004) Filosofía, ética, moral y valores. México: Thomson.
Cortina, A. C. (2000). Ética sin moral. Tecnos
Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Hermenéutica del sujeto, 107.
Yarce, J. (2009). El poder de los valores. Chía, Colombia.
Gaviria L. (2008). Ochenta casos para el estudio de la ética. Chile: DuocUC



## ANEXO 6

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: EJECUTIVA</b>								
1	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	X		X		X		
2	Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.	X		X		X		
3	Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.	X		X		X		
4	Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación.	X		X		X		
5	Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.	X		X		X		
6	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.	X		X		X		
7	Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando	X		X		X		
8	Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.	X		X		X		
9	Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.	X		X		X		
10	Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio	X		X		X		
11	Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?"	X		X		X		
12	Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación	X		X		X		
13	Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.	X		X		X		
14	Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.	X		X		X		
15	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente	X		X		X		

	pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas						
<b>DIMENSIÓN 2: COGNITIVA</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
16	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.	X		X		X	
17	Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes).	X		X		X	
18	Cuando estoy estudiando me aíso de cualquier cosa que pueda distraerme.	X		X		X	
19	Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo, un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.	X		X		X	
20	Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.	X		X		X	
21	Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.	X		X		X	
22	Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.	X		X		X	
23	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.	X		X		X	
24	Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeda al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema".	X		X		X	
25	Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.	X		X		X	
26	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.	X		X		X	
27	Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.	X		X		X	
28	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	X		X		X	
29	Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.	X		X		X	
30	Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.	X		X		X	
<b>DIMENSIÓN 3: MOTIVACIONAL</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
31	Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	X		X		X	
32	Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.	X		X		X	
33	Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.	X		X		X	

34	Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.	X		X		X	
35	Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo, subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)	X		X		X	
36	Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.	X		X		X	
37	Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.	X		X		X	
38	Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.	X		X		X	
39	Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.	X		X		X	
40	Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.	X		X		X	
41	Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.	X		X		X	
42	Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.	X		X		X	
43	Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.	X		X		X	
44	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.	X		X		X	
45	Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos, no hago preguntas en clase.	X		X		X	
<b>DIMENSIÓN 4: CONTROL DE AMBIENTE</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
46	En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.	X		X		X	
47	Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?	X		X		X	
48	Estudio sólo cuando hay necesidad.	X		X		X	
49	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.	X		X		X	
50	Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	X		X		X	
51	Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando	X		X		X	
52	Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.	X		X		X	
53	Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.	X		X		X	
54	Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende	X		X		X	

	principalmente de mí.						
55	Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.	X		X		X	
56	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar	X		X		X	
57	Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	X		X		X	
58	Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.	X		X		X	
59	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	X		X		X	
60	Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.	X		X		X	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):**     SÍ, tiene suficiencia    

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



**Apellidos y nombres del juez validador:** ...Torres Cáceres, Fátima ..... **DNI:**...10670820

**Grado y Especialidad del validador:** .....Doctora.....

Jesús María, 15 de junio del 2019

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **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 CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE:  
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: EJECUTIVA</b>								
1	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	X		X		X		
2	Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.	X		X				
3	<del>, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.</del>	X		X		X		
4	Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desánimo y tengo menos motivación.	X		X		X		
5	Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.	X		X		X		
6	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.	X		X		X		
7	Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando	X		X		X		
8	Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.	X		X		X		
9	Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.	X		X		X		
10	Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio	X		X		X		
11	Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?"	X		X		X		
12	Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación	X		X		X		

13	Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.	X		X		X		
14	Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.	X		X		X		
15	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas	X		X		X		
<b>DIMENSIÓN 2: COGNITIVA</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
16	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.	X		X		X		
17	Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes.	X		X		X		
18	Cuando estoy estudiando me aíso de cualquier cosa que pueda distraerme.	X		X		X		
19	Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo, un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.	X		X		X		
20	Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.	X		X		X		
21	Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.	X		X		X		
22	Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.	X		X		X		
23	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unirlas.	X		X		X		
24	Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema".	X		X		X		
25	Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo	X		X		X		

	que manejar perfectamente para tener éxito.						
26	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.	X		X		X	
27	Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.	X		X		X	
28	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	X		X		X	
29	Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.	X		X		X	
30	Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.	X		X		X	
<b>DIMENSIÓN 3: MOTIVACIONAL</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
31	Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	X		X		X	
32	Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.	X		X		X	
33	Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.	X		X		X	
34	Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.	X		X		X	
35	Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo, subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)	X		X		X	
36	Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.	X		X		X	
37	Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.	X		X		X	
38	Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.	X		X		X	
39	Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.	X		X		X	
40	Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.	X		X		X	

41	Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.	X		X		X	
42	Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.	X		X		X	
43	Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.	X		X		X	
44	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.	X		X		X	
45	Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos, no hago preguntas en clase.	X		X		X	
<b>DIMENSIÓN 4: CONTROL DE AMBIENTE</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
46	En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.	X		X		X	
47	Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?	X		X		X	
48	Estudio sólo cuando hay necesidad.	X		X		X	
49	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.	X		X		X	
50	Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	X		X		X	
51	Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando	X		X		X	
52	Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.	X		X		X	
53	Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.	X		X		X	



54	Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.	X		X		X	
55	Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.	X		X		X	
56	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar	X		X		X	
57	Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	X		X		X	
58	Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.	X		X		X	
59	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	X		X		X	
60	Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.	X		X		X	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** \_\_\_\_\_

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Enrique Camac Oscar

**DNI:** 09693461

**Grado y Especialidad del validador:** Doctor en Educación



<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Jesús María, 18 de junio del 2019

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

## ANEXO 7

### Carta de presentación



*Escuela de Posgrado*

“Año de la universalización de la salud”

Lima, 20 de agosto de 2020

Carta P. 197 – 2020 EPG – UCV LE

SEÑOR

Omar Aldazabal Melgar  
Jefe del Programa de Formación General

Asunto: Carta de Presentación del estudiante **MELCHOR CANEVARO, JENNY MILAGROS.**

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **MELCHOR CANEVARO, JENNY MILAGROS**, identificado(a) con DNI N.º 07465227 y código de matrícula N° 7000840788; estudiante del Programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

**Aplicación de estrategias metodológicas en el Aprendizaje Autorregulado de la experiencia Curricular de Filosofía, en estudiantes de una Universidad Privada de Lima - 2019**

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,

Dr. Raúl Delgado Arenas  
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO  
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

**LIMA NORTE** Av. Alfredo Mendizola 6232, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax.:(+511) 202 4343  
**LIMA ESTE** Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.  
**ATE** Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 8184  
**CALLAO** Av. Argentina 1795 Tel.:(+511) 202 4342 Anx.: 2650.

ANEXO 8

BASE DE DATOS DE LA MUESTRA APLICADA

BASE DE DATOS PRE TEST

n	1	5	9	3	7	1	5	9	3	7	1	5	9	3	7	2	6	0	4	8	2	6	0	4	8	2	6	0	4	8	3	7	1	5	9	3	7	1	5	9	3	7	1	5	9	4	8	2	6	0	4	8	2	6	0	4	8	2	6	0
1	5	2	2	2	4	5	4	3	1	4	3	4	3	2	5	4	3	4	3	2	2	1	1	4	3	3	4	2	4	3	2	2	4	5	2	4	4	1	1	2	5	2	5	1	2	3	5	1	4	5	1	3	4	4	5	4	4	3	4	2
2	4	3	4	1	2	5	3	4	1	4	4	1	2	1	1	1	5	5	3	2	2	5	4	2	4	4	1	3	2	3	5	4	2	5	5	3	3	2	3	3	1	4	4	5	4	1	2	1	1	5	5	3	1	3	5	5	2	2	3	1
3	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	
4	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2		
5	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2			
6	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2			
7	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2				
8	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2				
9	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1			
1																																																												
0	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1					
1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1		













1	8	2	2	1	3	2	3	5	4	2	1	1	1	2	5	3	5	5	3	5	1	5	5	5	5	5	2	5	5	5	4	2	1	5	3	3	4	5	5	5	5	2	3	5	4	1	1	3	5	1	2	4	2	4	4	5	5	1	5	1	5	
1	9	2	1	3	4	4	1	1	2	4	5	4	3	4	4	3	1	5	1	5	2	3	2	1	4	3	3	3	2	5	1	3	3	2	2	2	2	5	5	2	4	3	5	5	2	1	5	3	4	4	4	5	3	5	5	1	5	3	1	1	4	
2	0	5	3	5	5	4	2	5	5	5	5	5	2	1	4	5	3	4	3	2	1	5	3	5	3	5	1	5	2	5	4	4	4	5	2	1	1	5	3	2	5	5	2	4	5	2	5	5	4	4	4	1	5	5	1	5	4	4	5	5	5	
2	1	3	4	5	2	4	1	4	4	5	4	5	2	5	4	5	4	4	4	2	4	5	5	5	2	5	5	5	2	4	2	4	5	2	4	5	4	4	2	5	4	4	2	4	2	5	5	2	4	2	4	2	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4
2	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4				
2	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3				
2	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4		
2	5	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	
2	6	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4		
2	7	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	5	4	4	3	5	3
2	8	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	





## Pruebas de Hipótesis.

### General

#### Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Aprendizaje autorregulado (postest)	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
- Aprendizaje autorregulado (pretest)	Rangos positivos	45 <sup>b</sup>	23,00	1035,00
	Empates	5 <sup>c</sup>		
	Total	50		

a. Aprendizaje autorregulado (postest) < Aprendizaje autorregulado (pretest)

b. Aprendizaje autorregulado (postest) > Aprendizaje autorregulado (pretest)

c. Aprendizaje autorregulado (postest) = Aprendizaje autorregulado (pretest)

#### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	Aprendizaje autorregulado (postest) - Aprendizaje autorregulado (pretest)
Z	-5,979 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

### Especifica 1

#### Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Ejecutiva (postest) - Ejecutiva (pretest)	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	38 <sup>b</sup>	19,50	741,00
	Empates	12 <sup>c</sup>		
	Total	50		

- a. Ejecutiva (postest) < Ejecutiva (pretest)
- b. Ejecutiva (postest) > Ejecutiva (pretest)
- c. Ejecutiva (postest) = Ejecutiva (pretest)

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	Ejecutiva (postest) - Ejecutiva (pretest)
Z	-5,494 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
- b. Se basa en rangos negativos.

**Especifica 2**

**Rangos**

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Cognitiva (postest) - Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
Cognitiva (pretest) Rangos positivos	39 <sup>b</sup>	20,00	780,00
Empates	11 <sup>c</sup>		
Total	50		

- a. Cognitiva (postest) < Cognitiva (pretest)
- b. Cognitiva (postest) > Cognitiva (pretest)
- c. Cognitiva (postest) = Cognitiva (pretest)

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	Cognitiva (postest) - Cognitiva (pretest)
Z	-5,525 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
- b. Se basa en rangos negativos.

Especifica 3

**Rangos**

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Motivacional (postest) - Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
Motivacional (pretest) Rangos positivos	43 <sup>b</sup>	22,00	946,00
Empates	7 <sup>c</sup>		
Total	50		

a. Motivacional (postest) < Motivacional (pretest)

b. Motivacional (postest) > Motivacional (pretest)

c. Motivacional (postest) = Motivacional (pretest)

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	Motivacional (postest) - Motivacional (pretest)
Z	-5,811 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Especifica 4

**Rangos**

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Control de ambiente (postest) - Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
Control de ambiente (pretest) Rangos positivos	44 <sup>b</sup>	22,50	990,00
Empates	6 <sup>c</sup>		
Total	50		

a. Control de ambiente (postest) < Control de ambiente (pretest)

b. Control de ambiente (postest) > Control de ambiente (pretest)

c. Control de ambiente (postest) = Control de ambiente (pretest)

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	Control de ambiente (postest) - Control de ambiente (pretest)
Z	-5,873 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

## ANEXO 9

The screenshot shows a web browser window with the URL `revistas.ucv.edu.pe/index.php/EDUSER/submission/wizard/2?submissionId=2553#`. The page is titled "Enviar un artículo" and shows a progress bar with five steps: 1. Inicio, 2. Cargar el envío, 3. Introducir los metadatos, 4. Confirmación, and 5. Siguiendo pasos. The current step is "Envío completo".

**Envío completo**

Gracias por su interés por publicar con EDUSER.

**¿Y ahora qué?**

La revista ha sido notificada acerca de su envío y a usted se le enviará un correo electrónico de confirmación para sus registros. Cuando el editor haya revisado el envío contactará con usted.

Por ahora, usted puede:

- [Revisar este envío](#)
- [Crear un nuevo envío](#)
- [Volver al escritorio](#)

The screenshot shows the author dashboard for submission 2553. The URL is `revistas.ucv.edu.pe/index.php/EDUSER/authorDashboard/submission/2553`. The page is titled "Archivos de envío" and shows a list of files for the submission.

**Archivos de envío**

Nombre	De	Última respuesta	Respuestas	Cerrado
<a href="#">Comentarios para el editor/a</a>	jmelchorc Aug/02	-	0	<input type="checkbox"/>

Platform & workflow by