



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA**

**UNIVERSITARIA**

Educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito,  
Cusco, 2021

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

Maestro en Docencia Universitaria

**AUTOR:**

Mancha Taipe, Jose (ORCID: 0000-0002-2844-1444)

**ASESORA:**

Mg. Medina Coronado, Daniela (ORCID: 0000-0002-9180-7613)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

**LIMA - PERÚ**

**2022**

### **Dedicatoria:**

Esta investigación dedico con amor a Dios, a la Madre tierra, a los Apus, y a los seres celestiales, por estar en mí, y hacer posible lograr este sueño.

A mis padres, Juan y Marcelina, por su amor y confianza, que me permitieron superar toda duda y temor en cada traspies de la investigación.

A mis hermanos, Juan Carlos, Bertha, Hugo, Yolanda, por su motivación y buenos augurios.

A Patria mi hija, a quien amo, por estar pendiente desde que emprendí la investigación hasta su culminación.

### **Agradecimiento:**

De forma especial a la Mg. Daniela Medina asesora de mi estudio, por su paciencia y sabia asistencia brindada.

A las autoridades de la UNDQT por permitirme desarrollar el estudio, lo propio a cada estudiante de Formación Artística por participar de manera desinteresada de las encuestas, también a los Docentes: Oscar Casafranca, y Guido De Los Rios Figueroa, por posibilitar y viabilizar los instrumentos, por todo ello ¡Mil gracias!

## Índice de contenidos

Dedicatoria:.....	ii
Agradecimiento: .....	iii
Índice de contenidos .....	iv
Índice de tablas .....	v
Resumen .....	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. MARCO TEÓRICO .....	6
III. METODOLOGÍA .....	26
3.1. Tipo y diseño de investigación .....	26
3.2. Variables y operacionalización .....	27
3.3. Población, muestra y muestreo .....	28
3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos .....	29
3.5. Procedimientos .....	33
3.6. Método de análisis de datos.....	33
3.7. Aspectos éticos .....	33
IV. RESULTADOS .....	35
4.1. A nivel descriptivo .....	35
4.2 Análisis correlacional .....	41
4.3 Prueba de hipótesis .....	44
V. DISCUSIÓN.....	46
VI. CONCLUSIONES .....	55
VII. RECOMENDACIONES.....	56
REFERENCIAS .....	57
ANEXOS .....	64

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Validación de contenido .....	31
<b>Tabla 2</b> Confiabilidad de instrumentos .....	32
<b>Tabla 3</b> Interpretación de confiabilidad .....	32
<b>Tabla 4</b> Niveles de frecuencia: Educación virtual y sus dimensiones .....	35
<b>Tabla 5</b> Niveles de frecuencia: Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones ....	36
<b>Tabla 6</b> Tabla cruzada entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado ....	37
<b>Tabla 7</b> Tabla cruzada entre recursos de aprendizaje virtual y el aprendizaje autorregulado .....	38
<b>Tabla 8</b> Tabla cruzada entre acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado .....	39
<b>Tabla 9</b> Tabla cruzada entre colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado	40
<b>Tabla 10</b> Tabla cruzada entre competencias y el aprendizaje autorregulado .....	41
<b>Tabla 11</b> Correlación entre la variable educación virtual con el aprendizaje autorregulado .....	42
<b>Tabla 12</b> Correlación entre las dimensiones de la variable educación virtual con el aprendizaje autorregulado.....	43
<b>Tabla 13</b> Correlación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado .....	44
<b>Tabla 14</b> Correlación entre las dimensiones de educación virtual y el aprendizaje autorregulado .....	45

## Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación que existe entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de Educación Artística de la UNDQT, 2021; para ello, se usó metodología de enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica de nivel descriptivo con diseño no experimental correlacional. Como muestra contempló a 70 estudiantes establecido mediante muestreo tipo censal. La recopilación de datos fue mediante la aplicación de dos cuestionarios debidamente adecuados y validados según la realidad nacional y modalidad educativa actual. La adaptación del cuestionario educación virtual se centró en Valdez (2018) y en forma complementaria en adaptaciones del mismo instrumento realizado por Mauricio y Tumay (2020); la adaptación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado tuvo como matriz el inventario elaborado por Gordon et al. (1996) y consistió en aligerar su magnitud de 80 a 32 reactivos, centrada en exclusión de ítems que denotan bipolaridad, redundancia y contradicción; así como en la equidad (balance) y distribución aleatoria de sus reactivos según el inventario matriz. Como resultado del estudio se halló que no existe relación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado ( $0,156 > 0,05$ ) y lo propio respecto a sus dimensiones ( $p^* > 0,05$ ).

**Palabras clave:** Educación virtual, modalidad educativa y aprendizaje autorregulado.

## Abstract

The objective of the study was to determine the relationship between virtual education and self-regulated learning in Art Education students of the UNDQT, 2021; For this, a quantitative approach methodology was used, a type of descriptive-level basic research with a non-experimental correlational design. As a sample, it included 70 students established by census-type sampling. The data collection was through the application of two questionnaires duly adequate and validated according to the national reality and current educational modality. The adaptation of the virtual education questionnaire focused on Valdez (2018) and in a complementary way on adaptations of the same instrument carried out by Mauricio and Tumay (2020); the adaptation of the questionnaire on self-regulated learning was based on the inventory prepared by Gordon et al. (1996) and consisted of reducing its magnitude from 80 to 32 items, focused on the exclusion of items that denote bipolarity, redundancy and contradiction; as well as in the equity (balance) and random distribution of its reagents according to the matrix inventory. As a result of the study, it was found that there is no relationship between virtual education and self-regulated learning ( $0.156 > 0.05$ ) and the same with respect to their dimensions ( $p > 0.05$ ).

**Keywords:** Virtual education, educational modality and self-regulated learning.

## I. INTRODUCCIÓN

La influencia del COVID-19 en el mundo no solo revolucionó el modo de vivir, pensar y actuar; también modificó el despliegue de diversas actividades entre ellas la educación, y por la cual las clases presenciales son desarrolladas en entornos virtuales prácticamente en la totalidad de los niveles educativos, es por esa razón que se tuvo que asumir como nunca antes la educación virtual y el aprendizaje derivada de ella con esta nueva realidad que condicionó el tener que adoptar un cambio de paradigma.

Bajo este contexto, en Ecuador el confinamiento conllevó adoptar una drástica transformación en el ámbito social y pedagógico, cuyo modus constituyó una abrupta interrupción que se tornó en dificultades de orden político, económico, cultural, etc., mas que todo en el campo educativo en la cual representó un gran reto para el gobierno y comunidad educativa (Aguilar, 2020).

Entre otros inconvenientes, sobre la modalidad educativa virtual en Colombia, se considera que aun falta esclarecer el valor de su despliegue, debido a que carece de perspectiva y experticia práctica, como el saber si en efecto supe las expectativas educativas de la actualidad (Varón, 2011). En esa perspectiva el aprendizaje derivado de los espacios virtuales se consideró aún precario, entre algunos aspectos, se tuvo la falta de seguimiento al desarrollo de competencias, la brecha en el contacto social, el logro de autoconciencia, los altos niveles de estrés, el inconsistente manejo de los espacios virtuales cuyo rigor exige transformar el modus de ser, pensar y actuar de los actores educativos, por todo ello, desde hace mucho tiempo antes de la pandemia fue vista como un proceso de ensayo-error que divisa precariedades (Aguilar, 2020).

Por esta razón Román (2020) del país de México, señaló que es importante analizar desde el interior el proceso formativo a fin de evidenciar principalmente el sentir, dificultades y competencias desde la percepción de los actores educativos; alineado con esta apreciación, Bernate y Guativa (2020) investigadores del país de Colombia consideraron relevante enfocarse en los cambios y progresos de esta modalidad. En la cual educador y educando intervienen en igualdad de condiciones,



y fomentar empatía, confianza, autonomía y emprendimiento, es fundamental para consensuar sentidos con sus similares y la sociedad (Aguilar, 2020).

En el ámbito nacional la modalidad educativa virtual superior, afectada por el virus COVID-19, fue percibida también como una etapa de cambio y precaria, que hizo evidente el uso de herramientas virtuales producto de esta abrupta interrupción que denotó en este proceso de adaptación una cierta insuficiencia de experticia en los docentes para su despliegue; también resaltó carencias centradas en la accesibilidad a internet, sobre todo en estudiantado procedente de los ámbitos periféricos; entre otras problemáticas se percibió esta modalidad educativa como exigente que demandó ser mucho más activo y cooperativo en el estudiantado para un adecuado despliegue; por todo ello, se consideró la educación virtual universitaria peruana, que podría estar predestinada hacia el fracaso de no prestar la debida importancia que amerita (Huanca-Arohuanca, et al., 2020).

Respecto al aprendizaje autorregulado, Zimmerman (2002) refirió que la 2° década del siglo XXI se consideró una era de múltiples distracciones influenciada por celulares, reproductores multimedia, portátiles y medios televisivos, etc., por esta razón, dedujo que se tuvo estudiantado que aún no saben cómo autorregular sus estudios; otros apegados a distractores, quienes estudian estando próximo a la fecha de examen e incluso escuchando música de moda para relajarse, que no fijan metas de estudio, y que en su lugar justifican que harán lo mejor que pueden para los exámenes, entre ellos están los que no hacen uso de estrategias de aprendizaje para sintetizar y retener información importante, los que no planifican tiempo de estudio, los que cuentan solo con estándares vagos de autoevaluación y con dificultades para la medir su preparación académica con claridad, los que no solicitan ayuda por miedo de quedar mal, los que no buscan materiales complementarios porque sienten que lo que tienen es suficiente; también están a los que estudiar les provoca ansiedad, con baja confianza para lograr el éxito y los que perciben de insuficiente valor la adquisición de habilidades.

Con esta atingencia, Leal (2016) del país de Venezuela, refirió que para que el estudiantado logre aprendizajes en esta modalidad, es esencial que desarrolle autonomía (ejecución de tareas por sí mismos) y procedimientos regulatorios (autorregulación); ya que de no ser así, las metas académicas podrían no ser

logradas, dado que existió indicios que fueron atribuidas al fracaso por conductas de aprendizaje no autorreguladas en el contexto educativo venezolano; entre otras consideraciones mucho más exigentes señaló que el aprendizaje autorregulado no debe ser estimado como exclusiva dependencia del estudiantado autónomo y autorregulado, en vista que su beneficio mejora con la participación de docentes facilitadores, que estimulen y provean de oportunidades de desarrollo, que no solo sean emisores de contenidos o que solo vigorizen áreas conceptuales, sino también actitudinales y espirituales en los educandos a fin de que encuentren sentido a sus acciones; sin embargo, esta percepción en la realidad educativo es distante; otro aspecto asociado, contempló en los procesos de innovación curricular cuyo rigor demanda establecer una praxis pedagógica liberadora, que posibilite crecimiento académico, social y personal en los educandos, basado en sus necesidades y de lo que espera la sociedad; la cual al ser observada en la realidad reveló que dista de tal exigencia.

Vergara (2018) como problemática nacional, refirió que la realidad educativa peruana desde décadas atrás atraviesa cambios sistemáticos respecto a diseños y planes educativos, con resultados desfavorables y contrarios a lo esperado por los gobiernos de turno, que afectó en cierta medida la formación del estudiantado de educación básica quienes pasaron a las aulas universitarias aún con rezagos del aprendizaje tradicional, además con carencia de mecanismos de adaptación a las exigencias universitarias, como resultado, generó deserción estudiantil, incidencia desfavorable en el desempeño, y desventaja competitiva frente a otros estudiantes mejor preparados. Por otro parte, considerando que proceso de autorregulación del aprendizaje, involucra que el estudiantado tome conciencia de su capacidad para solucionar problemas, conocer como ser responsable, practicar valores y desarrollar competencias; sin embargo ello, no significa que dependa solo de ellos para lograrlo; en vista que involucra mucho más, como las expectativas en cuanto a la modalidad de aprendizaje, de las personas que le sirvan de apoyo y guía, del docente como facilitador y formador de educandos autorregulados, del uso de actividades didácticas enfocado en el proceso de pensamiento autónomo, de la estimulación temprana en educación básica, y de los procesos cognitivos y no cognitivos que logró; ya que de no considerarse estos aspectos, es posible que puedan tornarse en deficiencias a futuro sobre todo en educación universitaria.

Por otra parte, basado en el propósito del aprendizaje autorregulado que reside en promover interés en resolver problemas, mantener la motivación orientado hacia la meta, facilitar los procesos hacia el cumplimiento de objetivos, revertir la situación actual educativa y promover una educación de calidad que avale un desarrollo satisfactorio del educando en la sociedad; por esta razón se consideró, relevante conocerla y practicarla en educación superior para garantizar su inserción en forma exitosa al mundo competitivo y tecnológico, de ese modo se podrían minimizar la cantidad de desempleos con títulos y grados universitarios, muy típico en nuestra realidad; por todo ello, se resaltó como prioridad la necesidad de una formación bajo la efigie del aprendizaje autorregulado como una medida para la superación de insuficiencias académicas (Vergara, 2018).

A nivel institucional, la Universidad Nacional Diego Quispe Tito, en adelante (UNDQT) no fue ajena a esta realidad, en vista que continuó impartiendo servicio educativo universitario en sus diversas modalidades, programas y especialidades en la preparación de futuros profesionales, en ese entender conocer su nivel y comprender su desarrollo fue importante.

En ese entender como problemática general se formuló: ¿Existe relación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?; y como problemáticas específicas: ¿Existe relación entre recursos de aprendizaje virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?, ¿Existe relación entre acompañamiento virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?, ¿Existe relación entre colaboración virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?, y ¿Existe relación entre competencias y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?

Por otro lado, respecto a la connotación de educación virtual, refirió Varón (2011) que es una modalidad que adquirió gran expectativa los últimos años, cuenta con una gama variada de herramientas que favorecen el proceso de aprendizaje, así mismo que es un campo adecuado para analizar y comprender los desafíos de la cultura actual y la sociedad de información y conocimiento, que muy bien se ajusta a la elevada demanda y capacidad de aforo disponible en educación superior

así como a la creciente población, que se ha sobrepuesto al impedimento de distancias, por lo que ya no es necesario asistir de modo presencial a las aulas, ya que desde el lugar en donde estamos podemos acceder a los estudios gracias a la modalidad educativa virtual.

Prosiguiendo, respecto a la justificación teórica, lo que se buscó es continuar contribuyendo con la bases teóricas solidas actuales en educación virtual y lo propio en el aprendizaje autorregulado, en ese entender fue un proceso de suma utilidad para asentar el estudio que se desarrolló; en cuanto a la justificación práctica lo que se aspiró es conocer y entender la realidad educativa virtual y el aprendizaje autorregulado en beneficio de la UNDQT y por extensión en beneficio de la educación universitaria del ámbito local, regional, nacional y porque no a nivel internacional.

A continuación, como objetivo general de investigación se aspiró conocer si existe relación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; en correspondencia como objetivos específicos se busca conocer si existe relación entre recursos de aprendizaje virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021, así mismo conocer si existe relación entre acompañamiento virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021, también conocer si existe relación entre colaboración virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021, Cusco, 2021, y finalmente conocer si existe relación entre competencias y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.

Como hipótesis general se planteó que si existe relación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; y en correspondencia también las hipótesis específicas afirma que si existe relación entre recursos de aprendizaje virtual y aprendizaje autorregulado, lo propio entre acompañamiento virtual y aprendizaje autorregulado, así mismo entre colaboración virtual y aprendizaje autorregulado, como también entre competencias y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

En el contexto internacional, Velásquez (2020) realizó una investigación a fin de aportar concepciones sobre educación virtual y competencias que los tutores deben de poseer en educación virtual en tiempos de pandemia; al respecto refiere que el docente ante esta situación de estado de emergencia se ha transformado en un tutor virtual, debido a que las clases presenciales se desarrollan en entornos virtuales de modo sincrónico y asincrónico, al cual de hecho no estaban familiarizados. En cuanto a sus conclusiones basada en un estudio de nivel descriptivo, refiere que la tutoría virtual se construye mediante un proceso de acompañamiento, su éxito depende en combinar metodologías; así mismo señala que a pesar de contar la universidad con una plataforma educativa y herramientas respectivas, sus docentes no pueden utilizarlos por causa de la pandemia, es esta la razón por el cual se vieron condicionados en aplicar la educación virtual, la cual demanda uso de teorías y conceptos elementales, determinar y examinar las funciones y roles que le compete al tutor virtual, e identificar competencias, finalmente destaca que los docentes en relación al Covid-19 han revolucionado la educación superior y en general todos los niveles de educación de Guatemala; por esta razón concibe que vino para institucionalizarse.

Zambrano y Vera (2020) tuvieron como objetivo de estudio hacer un análisis sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la asignatura de ciencias sociales de alumnos de bachillerato de Portoviejo (Ecuador), con este fin, usaron método basado en enfoque cualitativo y revisión documental bibliográfica de estudios del 2015 al 2019, para seleccionar datos como criterio, consideraron relevancia, pertinencia, idioma y año de publicación, entre otros criterios, mencionan que recurrieron a información de sitios de Internet especializados entre nacionales e internacionales de los que determinaron diez estudios de 25 publicaciones en total; sobre los resultados, establecen que los EVA son recursos valiosos con múltiples posibilidades para el despliegue de proceso enseñanza aprendizaje, que muy bien armonizan con las demandas educativas actuales, además se adaptan con facilidad a cualquier nivel educativo y asignaturas, en tal sentido, su aporte, hace que la educación sea de calidad.

Bernate y Guativa (2020) en su investigación sobre los desafíos y tendencias en la educación superior del siglo XXI, tuvieron como objetivo, analizar los progresos y cambios en la educación actual a fin de formar competencias digitales conforme exige la sociedad globalizada, producto de los cambios constantes y tensiones sociales; el método que usaron comprende análisis documental basado en criterios inclusivo y exclusivo para el análisis de información; en cuanto a sus resultados enfatiza que se debe optimizar las competencias en los docentes, dando prioridad al uso de Tecnologías de Información e innovación.

Román (2020) tuvo como objetivo general evidenciar aspectos relacionados al sentir, a las dificultades, competencias y retos que deriva del paso de las clases presenciales a virtuales, a partir de percepción de los actores educativos (estudiantado, docentes y administrativos) a fin de que sirva como referente en la elaboración de propuestas y planes; para ello usó método de investigación basado en análisis de contenido de diseño mixto, mediante el cual contrastó la realidad con lo expresado por los organismos internacionales respecto a educación superior. Los resultados denotan que las entidades internacionales y nacionales con competencia en educación superior salvaguardaron la continuidad de la educación, sin embargo, desconocen aún los obstáculos reales dentro de los contextos didácticos producto de la contingencia sanitaria que nos sume en una realidad de absoluto divorciado con el mundo globalizado, motivo por el cual Oaxaca (México) enfrenta carencia de condiciones estructurales, tecnológicas y geográficas. En cuanto al proceso didáctico desde su interior, el perfil de los estudiantes en la modalidad presencial es en absoluto distinto a la educación a distancia; esta percepción es similar en los docentes. En cuanto al aspecto administrativo, refiere que para brindar un servicio de calidad es necesario resolver las brechas digitales y las condiciones socioeconómicas de los actores educativos. Por último, señala que es importante replantear los roles de los actores del proceso formativo, debido a que este proceso demanda un cambio de paradigma, que conlleva a que la educación sea asumida con un enfoque acorde a estos tiempos de pandemia.

A nivel nacional, Ledesma (2020) tuvo como objetivo general conocer las expectativas de los que son directivos, docentes y estudiantes en la modalidad educativa virtual a causa del COVID-19; con este fin usó metodología de enfoque

cuantitativo de naturaleza sistémica, y método etnográfico virtual; para recolectar datos usó técnica de observación y análisis documental, y como instrumentos las entrevistas basadas en diálogos coloquiales, así como diario de campo mediante el cual observó y registró la práctica educativa de los participantes de modo virtual; para analizar la información recopilada usó Atlas ti 8. Sobre los resultados en cuanto a las percepciones de los actores concuerdan que existe debilidades tecnológicas en relación a conexión y acceso a programas en línea, similar situación en cuanto al desarrollo de clases virtuales, material virtual y sobre todo respecto a las técnicas de evaluación virtual que se debe a la carencia de una plataforma virtual implementada y propia. En cuanto a las apreciaciones sobre al uso de técnicas y herramientas respecto a educación virtual, los docentes reconocen tener debilidades; en cuanto a las percepciones respecto a las estrategias y métodos de comunicación sincrónica y asincrónica virtual educativa, refiere que ha dado origen una nueva metodología que favorece los canales de comunicación sincrónica ya que las plataformas (Zoom, Meet y classroom) son desplegadas en tiempo real, en cuanto a la comunicación asincrónica esta apreciación es similar.

Ayala, et al. (2020) realizaron una investigación sobre los entornos virtuales y el aprendizaje inmersivo en el ámbito educativo superior, a través del cual proponen el entorno virtual Second Life como instrumento formativo respecto al aprendizaje en forma inmersiva. La metodología que usaron fue de enfoque cualitativo con nivel descriptivo inductivo de diseño fenomenológico, para recopilar datos se valieron de instrumentos basada en observación, entrevistas y análisis documental; respecto a la población comprendió estudiantado de la Universidad Privada del Perú. En cuanto a las conclusiones refieren que el entorno virtual es favorable en la enseñanza aprendizaje siempre y cuando se realice una previa inducción respecto a la importancia de los beneficios así como de los peligros intrínsecos y extrínsecos que pueda conllevar; por otra parte el entorno virtual también contribuye al desarrollo favorable de las habilidades blandas y al trabajo en equipo, enfatizan que el beneficio es mucho mayor si los participantes son multidisciplinarios ya que cada quien aporta lo que mejor sabe hacer, finalmente, según la experiencia de los docentes respecto al desarrollo de habilidades duras y

blandas el uso de recursos tecnológicos denotan efectividad siempre y cuando exista una interacción docente y discente.

Figuroa (2021) hizo una investigación correlacional en Arequipa, teniendo como contexto la Universidad Católica de Santa María (UCSM), su objetivo general fue identificar la relación entre educación virtual y satisfacción de los estudiantes, y de los objetivos específicos, fue identificar la relación entre educación virtual y la calidad de la institución, la expectativa del estudiante y la docencia; con este propósito usó metodología de enfoque cuantitativo, tipo de estudio básico con diseño correlacional; como población contemplo estudiantes de Post Grado, del cual participaron 110 estudiantes como muestra; la técnica que usó para obtener datos consistió en encuesta basada en dos cuestionarios (instrumentos) cuya nivel de confiabilidad a través del proceso de Alfa de Cronbach fue de 0,944 para educación virtual y de 0,915 para satisfacción del estudiante, en ambos casos la confiabilidad denota que es excelente. En cuanto a los resultados sobre el nivel de educación virtual, del 100% de encuestados, según el 65% es alta, para el 30% es media y de acuerdo al 5% es baja; en cuanto a la satisfacción de los estudiantes, de la misma cantidad de encuestados sobre su nivel para el 62% es alta, según el 34% es media y de acuerdo al 5% es baja; finalmente respecto a la correlación, según la prueba no paramétrica de Spearman siendo el valor de  $p = 0,00 < 0,05$  y con 99% de nivel de confianza la relación es de significancia verdadera; por esta razón concluye que la relación es positiva y significativa entre las variables educación virtual y satisfacción del estudiante.

Otra investigación correlacional, fue realizada por Valdez (2018) en Lima, teniendo como contexto el Instituto Nacional Materno Perinatal; tuvo como objetivo general determinar la relación entre educación virtual y la satisfacción de los estudiantes; y como objetivos específicos relacionar dimensiones de educación virtual (recursos de aprendizaje, acompañamiento, colaboración y competencias) con la satisfacción de los estudiantes; para ello usó metodología de enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica a nivel descriptivo, y diseño no experimental de corte transversal y correlacional; el volumen de la población fue de 150 estudiantes, de los cuales seleccionó 108 estudiantes como muestra a través del proceso de muestreo probabilístico; la recopilación de datos realizó mediante la



técnica de encuesta, sus instrumentos que fueron dos cuestionarios cuentan con validación a través de Juicio de expertos y proceso de confiabilidad basado en Alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0.875 para ambas variables, que interpretada corresponde a confiabilidad muy buena. Sobre los resultados de modo general llegó a determinar que la relación que existe entre educación virtual y la satisfacción del estudiante reveló una relación positiva y moderada ( $\rho = 0.827$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ); y de modo específico, es moderada entre la dimensión recursos de aprendizaje virtual y satisfacción del estudiante ( $\rho = 0.757$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ); alta entre acompañamiento virtual y satisfacción del estudiante ( $\rho = 0.861$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ); alta entre colaboración virtual y satisfacción del estudiante ( $\rho = 0.817$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ); y finalmente también alta entre la dimensión competencias y satisfacción del estudiante ( $\rho = 0.834$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ). Entre otros resultados, en relación a los niveles de educación virtual del 100% de encuestados el 44,4% presentó nivel medio, el 34,3% nivel alto, y el 21,3% nivel bajo.

Respecto al aprendizaje autorregulado, como variable dependiente, Pinto-Santuber, et al. (2020) tuvieron como objetivo validar un cuestionario sobre el aprendizaje autorregulado en Línea (Online Self-regulated Learning Questionnaire, OSLQ); con este fin realizó una adaptación basado en retrotraducción teniendo como fuente la versión original del instrumento de Barnard et ál. (2009). La muestra de este estudio es de característica multidisciplinaria, conformada por 238 estudiantes del nivel superior del país de Chile. Como resultante denotan que la escala es de alta consistencia interna, cuyo valor es 0,90 alfa de Cronbach, significa que la confiabilidad es alta, lo que confirma con los constructos propuestos por los autores. En conclusión, refieren que el instrumento será de utilidad para futuras investigaciones orientadas la medición del aprendizaje autorregulado en nivel superior de estudiantes que hacen uso de plataformas educativas, y de ese modo apoyarlos a que desarrollen habilidades cognitivas, motivacionales, afectivas y conductuales.

Muñoz (2019) realizó un estudio mediante el cual determinó la relación entre motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado en alumnos Obstetras de la (UMNSM); con este propósito, usó metodología de investigación basado en enfoque cuantitativo, tipo básica y diseño correlacional, cuya muestra comprendió

118 estudiantes de la UMNSM, de quienes acopió información haciendo uso de la técnica de encuesta basada en dos cuestionarios debidamente validados a través de juicio de expertos, y una valoración que denota coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,92 para la variable motivación intrínseca y de 0,93 para el aprendizaje autorregulado. Como resultado de su estudio, reveló una relación positiva y moderada ( $\rho = 0,517$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ) entre motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado, por lo que en correspondencia a modo de aproximación refiere que “a mayor motivación intrínseca mayor es el aprendizaje autorregulado”. Entre otros resultados, en relación a los niveles de aprendizaje autorregulado del 100% de encuestados el 50.0% presentó nivel medio, el 47.5% nivel alto, y el 2.5% nivel bajo; en cuanto al nivel de las cuatro dimensiones, en el proceso ejecutivo al 53.4% destaca con nivel medio, en el proceso cognitivo al 51.7% con nivel alto, en el factor motivacional al 62.7% con nivel regular, y en el control del ambiente al 54.2% con nivel alto.

Otro estudio correlacional, fue elaborada en Trujillo por Guarniz (2021), llevada a cabo en una entidad privada universitaria de la ciudad de Trujillo en el 2020, tuvo como objetivo determinar la influencia del aprendizaje autorregulado y las competencias digitales en el logro de aprendizajes, enfocada desde la percepción de alumnos universitarios, para ello, usó método de enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica con nivel descriptivo, y diseño no experimental de corte transversal y correlacional causal; el volumen de su población como la muestra es tal cual, conformada de 30 estudiantes de distintas carreras inscritos al curso de Cultura Ambiental; para el acopio de datos empleó como técnica encuesta y la observación, el primero basado en dos cuestionarios (instrumentos) con los que midió el aprendizaje autorregulado y las competencias digitales, y como segunda técnica el instrumento de observación basado en rúbrica, con el cual medió los logros de aprendizaje, los tres instrumentos están validados a través de juicio de expertos y proceso de confiabilidad Alfa de Cronbach, valorado con coeficiente de 0.985 para el aprendizaje autorregulado y de 0.988 para las competencias digitales, en ese entender refiere que los dos instrumentos son de confiabilidad alta; según los resultados de su investigación, afirma que la influencia del aprendizaje autorregulado no es significativa en el logro de aprendizajes; sin embargo, la influencia de las competencias digitales sí es significativa en el logro

de aprendizajes, las conclusiones deduce sustentada en la valoración de significancia de prueba Tau de Kendall calculado en 0.044; por otra parte, de acuerdo a la prueba de hipótesis de Spearman, revela que existe una relación significativa ( $0,00 < 0,05$ ) positiva y muy fuerte (0.871) entre aprendizaje autorregulado y logro de aprendizajes; y finalmente según prueba de hipótesis de Pearson, revela una relación significativa ( $0,00 < 0,05$ ) positiva (0.677) y considerable entre competencias digitales y logros de aprendizaje. Entre otros resultados, respecto a los niveles de aprendizaje autorregulado del 100% de encuestados el 90% presentó nivel alto, el 7% nivel medio, el 3% nivel bajo y el 0% nivel deficiente; así mismo se tiene que sus cuatro sus dimensiones destacan con nivel alto.

Así mismo se tiene el estudio correlacional de Noriega (2020) llevado a cabo en Lima en una universidad privada; el objetivo principal fue determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos de los estudiantes en la asignatura de comunicación; la metodología que usó fue de enfoque cuantitativo de nivel descriptivo transversal y diseño correlacional; contó con una población de 423 estudiantes del ciclo 2019-I, de los cuales determinó como muestra 190 estudiantes que seleccionó a través de un proceso aleatorio simple; el instrumento que empleó consistió en encuesta para medición de la variable aprendizaje autorregulado, para ello consideró la versión reducida de Norabuena (2011) cuya matriz es el del Inventario de Aprendizaje Autorregulado en su tercera versión de Gordon, et al. (1996) la misma que fue traducida al español por Roque (2002), en cuanto a la escritura de textos expositivo-explicativos como instrumento usó la Rúbrica de Producción de Textos Expositivos de Flores (2017) que Norabuena (2011) halló que el instrumento tiene alta confiabilidad cuantificado en 0,879; en cuanto a los resultados de correlación basado en el estadístico Spearman, revela que existe correlación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos sustentado en valor de Significancia (bilateral) de  $0,009 < 0,05$  e intensidad de correlación es baja (0,189) con nivel de confianza al 95%. Entre otros resultados, sobre los niveles de aprendizaje autorregulado del 100% de encuestados el 57,4% presentó nivel medio, el 21,6% nivel alto, y el 21,1% nivel bajo.

Otra investigación correlacional, desarrollado en Perú, es de Coronado de la Cruz (2018); que tuvo como objetivo general determinar la relación entre motivación de logro y el aprendizaje autorregulado; el enfoque de investigación que usó fue cuantitativo, no experimental, correlacional descriptivo transversal; como población contempló a 398 estudiantes de la Facultad de Psicología la Universidad IGV de los cuales seleccionó 195 estudiantes como muestra derivado de un muestreo aleatorio simple; el instrumento que usó para la medición de la variable motivación de logro consistió en escala atribucional de motivación de Manassero y Vásquez (1991), y el Inventario de aprendizaje autorregulado de Linder y Harris (1992) para la variable aprendizaje autorregulado; para contrastar las hipótesis usó coeficiente de correlación de Spearman y nivel de significancia de 0.05. Sobre los resultados revela en respuesta al objetivo general que no existe relación entre la motivación del logro y el aprendizaje autorregulado debido a que presentó significancia bilateral de  $0,057 > 0,05$ ; sin embargo, en el a nivel específico halló relación directa entre motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado en la dimensión cognitiva ( $0,032 < 0,05$ ), así mismo entre motivación de examen y el aprendizaje autorregulado en la dimensión cognitiva ( $0,045 < 0,05$ ). Entre otras conclusiones determinó que el nivel de aprendizaje autorregulado del 100% de encuestados, el 26,7% presentó nivel bajo, el 25,6% nivel deficiente, el 24,6% nivel alto, y el 23,1% nivel medio.

A continuación, una sucinta presentación de los fundamentos teóricos y enfoques de investigación en la que se enmarca la presente investigación sobre la variable educación virtual, la cual antes de la pandemia pareciera haber sido un aspecto relativamente nuevo y de poca importancia en la educación peruana, sin embargo para diversos países sobre todo del primer mundo, esta modalidad educativa adquirió una progresiva importancia e interés desde muchos años atrás, no solo en el nivel de educación básica, sino que también a nivel superior cuyo núcleo es la educación remota y/o a distancia, la cual en esta coyuntura afectada por el COVID 19, arroja importantes resultados sobre todo en respuesta a las expectativas y demandas de los estudiantes.

Ayala, et ál. (2020) citando a Martínez (2014) refiere sobre el mundo virtual que pasó en forma gradual de ser un sitio de entretenimiento y de socialización, a

ser un contexto que impulsa el desarrollo creativo, visión empresarial y despliegue de enseñanzas que son interactivas, dicho ello, en relación al tercer punto señala que Second Life se constituye en soluciones de educación virtual que no solo mejora el plan curricular de estudios, sino que también permite crear innovadores modelos de aprendizaje colaborativo, responsable e inmersivo; es una modalidad de aprendizaje que se da mediante el uso de tecnologías de la web y/o entornos.

Según, Gutiérrez (2004) educación virtual se conceptualiza como el proceso educativo que se distingue por la relación comunicativa que surge entre maestros y discípulos a través de las tecnologías de información y comunicación, que posibilitan su encuentro sin necesidad de que concurren en cuerpo, tiempo y espacio; en ese entender refiere al proceso educativo que deriva de una acción comunicativa con fines formativos en un contexto diferente al salón de clases, es decir en el ciberespacio, en una temporalidad que puede ser sincrónica o asincrónica y donde no es necesario que en forma corporal educadores y estudiantes estén presentes.

De lo expresado educación virtual basado en la teoría de Gros (2011) el aprendizaje se despliega a partir de la integración de tres factores, estos son: (1) recursos de aprendizaje, (2) colaboración y (3) acompañamiento. En ese entender educación virtual como variable independiente de estudio se dimensiona en: (a) recursos de aprendizaje virtual comprendida en materiales de uso docente, cuya elaboración responde a la aplicación de herramientas tecnológicas con fin productivo y despliegue de actividades de enseñanza aprendizaje y respectiva evaluación, a ello se complementa el uso recursos de aprendizaje cuyo destino final es ser consignadas en una plataforma virtual, en fin, todo este compendio a fin de lograr y garantizar los objetivos del aprendizaje en beneficio del estudiantado según Gros (2011). (b) sobre el acompañamiento virtual, de acuerdo al mismo autor contempla la orientación docente, muy importante para la resolución de actividades, la flexibilidad entendida la dosificación de tiempos en particular en la retroalimentación, y las consultas virtuales asociada a aspectos dubitativos consecuencia de contenidos y/o actividades con cierto grado de complejidad. (c) la colaboración virtual, es otro de los aspectos de importancia para el caso de estudio caso basada en coordinación de actividades de forma sincrónica a finde estructurar

sin distorsiones un concepto común, contempla orientación basada en la integración, apoyo tanto docente como dicente, respuesta oportuna frente a inconvenientes que obstaculizan el aprendizaje, y personalización para situar en un mismo nivel el aprendizaje de los estudiantes. (d) las competencias, también es otra de las dimensiones que se basa en la interacción de recursos tecnológicos conjugada con habilidades y destrezas con el fin de aportar al desarrollo de competencias, por cierto, elemental para el contribuir en el desenvolvimiento de los estudiantes en diversos contextos y resolución de problemas que dificultan el logro de metas (Gros, 2011).

En cuanto a la variable Aprendizaje autorregulado, partiendo de la definición de aprendizaje, Ambrose, Bridges y DiPietro (2017) refiere que es un proceso que conlleva cambio, se da como resultado de la experiencia, mejora e incrementa el potencial del desempeño, así como el aprendizaje futuro; dentro de esta perspectiva, plantea siete principios que deviene desde un enfoque holístico y del desarrollo, respecto a los estudiantes, refieren: (1) los conocimientos previos o bien los puede ayudar o retardar su aprendizaje, (2) el modo cómo es organizada el conocimiento influye en el modo cómo aprenden y aplican lo que ya saben, (3) la motivación establece, orienta y soporta su accionar para aprender, (4) el desarrollar dominio requiere adquirir habilidades componentes, así como praxis en términos de integración y saber en qué momento aplicar lo que aprendieron, (5) la orientación de una práctica hacia una meta y articulada con retroalimentación, acrecienta la calidad de aprendizaje, (6) el estado presente de su desarrollo interactúa con el contexto social, emocional e intelectual en las asignaturas e impacta en su aprendizaje, (7) finalmente, la conversión en aprendices auto dirigidos, requiere que aprendan monitoreo y ajustes de sus enfoques de aprendizaje.

Boekaerts (1999) respecto a las influencias relevantes sobre el desarrollo teórico del aprendizaje autorregulado, destaca el estilo de aprendizaje, control académico y el desarrollo de habilidades metacognitivas; refiere que su beneficio tanto para los que educan e investigan reside en integrar estos tres marcos de referencia. Por otra parte, Cassidy (2011) señala que existe una situación que afrontan las teorías de autorregulación en general, basada en el modo de cómo poder desarrollar y optimizar esta importante capacidad.

En cuanto a la teorización del aprendizaje autorregulado, existe un consenso entre diversos autores, cuyo rol central reside en la percepción de sí mismos que poseen los estudiantes (Cassidy, 2011). En este marco, para Zimmerman (2000) autorregulación, es un proceso de autodirección a través del cual el estudiante convierte habilidades mentales en habilidades académicas. Sobre su definición, Cassidy (2011) sostiene que es un modo de aprendizaje en la cual el estudiante ejerce control de sus pensamientos, sentimientos y acciones con el fin de lograr óptimos resultados académicos. En concordancia, Zimmerman (2000) en su definición refiere a pensamientos autogenerados, sentimientos y conductas conducentes al logro de metas.

En relación a uno de los Modelos de aprendizaje autorregulado, Gordon, (1996) basada en una investigación analítica factorial, refiere que el Inventario de aprendizaje autorregulado, es un instrumento que facilita en las investigaciones y la andragogía la comprensión conceptual del aprendizaje autorregulado y la identificación de los comportamientos que demandan los aprendices para lograr el éxito académico. El proceso de su elaboración reside en tres versiones, siendo la actual un modelo cuyo constructo reside en cuatro factores: (a) proceso ejecutivo, (b) proceso cognitivo, (c) motivación y (d) control del entorno; esta versión consta de 04 sub escalas y 80 elementos; sobre la eficacia de dicho inventario establece una fuerte correspondencia con el ponderado de cuantificaciones valoradas (Gordon, 1996).

Otro de los planteamientos, es el modelo de aprendizaje autorregulado de Boekaerts (1999) al respecto refiere que su comprensión reside en tres escuelas de pensamiento: (1°) investigación sobre estilos de aprendizaje, (2°) investigación sobre estilos metacognitivos y regulación, y (3°) teorías del yo, la cual incluye la conducta dirigida hacia los objetivos. Sobre esta base, propone un modelo conceptual de tres capas de autorregulación del aprendizaje, de los cuales la primera capa (interna) corresponde a la regulación de estrategias cognitivas (estilos de aprendizaje) es decir, al modus típico en que aprenden los educandos, por ello es considerado crucial para la descripción en términos de calidad el proceso de autorregulación; la segunda capa (intermedia) concierne a la regulación del proceso de aprendizaje, vale decir al uso de conocimientos y habilidades metacognitivas

para un aprendizaje directo; bajo este contexto se presenta como un proceso regulador que reside en monitorear, evaluar y corregir las habilidades; y la tercera capa (externa) refiere a la regulación del yo y la motivación, fundamentada en la autopercepción y conducta orientada hacia los objetivos de los estudiantes, en este marco lo presenta como un elemento fundamental para entender la autorregulación (Boekaerts, 1999).

Respecto a las directrices para el aprendizaje autorregulado Clavero y Salguero (2012) teniendo como base desarrollar patrones motivacionales, capacitación en el aprendizaje autorregulado y mantenimiento de la autoestima del estudiantado, señala: (1) si queremos que aprendan a aprender, debemos enseñarles a autorregular su aprendizaje, a través de estrategias pertinentes, (2) las metas de aprendizaje que se propongan deben estar caracterizadas por ser factibles, específicas y según el nivel de dificultad; (3) la evaluación formativa tiene que ser el núcleo central en este enfoque educativo, (4) su desenvolvimiento debe de ser en ambientes de educación cooperativa, (5) y la educación debe de ser conducente a favorecer su autonomía y orientación durante todo el proceso de aprendizaje. El mismo autor, citando a McCombs (1993), refiere que las funciones del docente respecto al estudiantado en el contexto de aprendizaje autorregulado contemplan diagnóstico y comprensión de sus necesidades, intereses y objetivos personales; apoyo en la definición de sus propios objetivos, y debe estar relacionado con los objetivos de aprendizaje académico y lo propio con el contenido de las actividades de aprendizaje.

En cuanto al perfil del estudiante regulado se considera que es consciente de su accionar y conducta, tiene capacidad de regular sus estrategias, así mismo de evaluarlas y corregirlas a fin de conseguir el éxito. Al respecto, Pintrich (2004) refiere que los estudiantes autorregulados son capaces de monitorear, controlar y regular su propia cognición, motivación, comportamiento y entorno. Sin embargo, el logro del éxito no siempre es resultado del uso de estrategias de autorregulación, dado que existen casos de estudiantes cuyo éxito es reflejo de un proceso de adaptación que responde a exigencias académicas a lo largo de su proceso formativo (Lindner, Harris y Gordon, citado en Hardie, 2009).



Entre los factores que dan sustento al aprendizaje autorregulado, es un concepto relevante de alta valoración sobre todo en educación superior, en donde las exigencias actuales son distintivas, y porque promueve el estudio de sus elementos implícitos por encima de una simple descripción a fin de potencializar el desarrollo de una mayor la comprensión, así como facilitar un mejor desarrollo pedagógico en términos de su función y utilidad (Cassidy, 2011). Por esta razón diversos autores concuerdan que el aprendizaje es un proceso que converge con otros procesos paralelos, que influyen en su valoración, en la percepción de sí mismos, de los demás, así como en la forma cómo se involucran en este proceso, para ello debe tenerse en consideración que los alumnos no solo son seres con intelecto, también son seres sociales y de emocionales; a modo de ejemplo, diversos estudios demuestran que dependiendo al ambiente generado su incidencia es negativa o positiva en ellos, en ese entender en el primer caso se podría constituir en obstáculo tanto como en su aprendizaje y su desempeño, y de ser positiva su incidencia podría ser energizante; entre otros aspectos permite que los estudiantes puedan ocuparse de una diversidad de procesos metacognitivos, como monitoreo y control de su aprendizaje, evaluación de la tarea, sus fortalezas y debilidades, planear su enfoque, y reflexionar acerca del grado en que están trabajando su enfoque actual (Ambrose et ál., 2017). En esta perspectiva, Boekaerts (1999) refiere que el aprendizaje autorregulado, ha emergido como un nuevo e importante constructo en la educación. Así mismo es de suma relevancia para la supervivencia humana que puede cambiar en forma significativa el curso del aprendizaje, y su contribución es relevante sobre todo en la formación permanente (Cassidy, 2011).

Zimmerman y Schunk (2001) como componentes clave para el aprendizaje autorregulado destaca tres criterios en común, cuya aplicación concuerda con la mayoría de enfoques teóricos del aprendizaje autorregulado, estas son: (1°) uso intencional de los procesos, estrategias y respuestas precisas de los educandos con el propósito de mejorar su rendimiento académico, (2°) uso de retroalimentación orientada a sí mismo, complementada con supervisión sobre la eficacia de las estrategias de aprendizaje y respuesta a la retroalimentación que conlleve cambios, (3°) uso de una dimensión motivacional basada en creencias de autoeficacia que reside en determinar y elegir procesos de autorregulación, estrategias y respuestas.

Todo lo referenciado se justifica en a partir de la definición que realiza Ambrose et ál. (2017) sobre el aprendizaje, entendida como un proceso que se da como resultado de la experiencia, basada en conocimientos previos, organización del conocimiento, motivación, desarrollo de dominio (control), la práctica orientada a una meta complementada con retroalimentación, la interacción con el ambiente social, emocional e intelectual de los cursos, y la conversión en aprendices auto dirigidos que conlleve un cambio. Esta definición complementada con autorregulación entendida como un proceso de autodirección, centrada en la conversión de habilidades mentales en habilidades académicas, es un evento que se da en reacción a la enseñanza (Zimmerman, 2000). En donde predomina la percepción que tienen de sí mismos los estudiantes (Cassidy, 2011). De la integración de estas dos definiciones el aprendizaje autorregulado se conceptúa como una forma de aprendizaje en la cual los educandos ejercen control de sus pensamientos, sentimientos y acciones a fin de, lograr resultados académicos con calidad de aprendizaje (Cassidy, 2011; Zimmerman, 2000)

En ese entender en correspondencia con la teorización el presente estudio sugiere complementar con el modelo de aprendizaje autorregulado, planteado por Gordon (1996) por facilitar su comprensión e identificación de los comportamientos que exige los aprendices, basada en su tercera versión dimensionada en proceso ejecutivo, proceso cognitivo, motivación y control del entorno. Finalmente, desde una postura personal se tomó la decisión de correlacionar la variable educación virtual con el aprendizaje autorregulado porque aún no se realizaron estudios desde esta perspectiva condicionada por el COVID 19.

En cuanto a las dimensiones del aprendizaje autorregulado Gordon (1996) las circunscribe en procesamiento ejecutivo y cognitivo, además en motivación y control del entorno. Al respecto, Lanz y Difabio (2007) teniendo como referente a Lindner et ál. (1996) reafirman que el aprendizaje autorregulado se dimensiona tal cual (cuatro subescalas), en ese entender la dimensión ejecutiva, evalúa el proceso metacognitivo enfocado en análisis de la tarea en forma consciente o deliberada, y lo propio respecto a las estrategias de constructo, monitorización y las estrategias evaluativas; la dimensión cognitiva refiere a procesos habituales sobre enfoque de atención, almacenado y recuperación de información, y realización de tarea

intelectual; la dimensión motivacional refiere a las creencias y motivaciones particulares ya sea en forma atribuida u orientada hacia una meta; finalmente la cuarta dimensión sobre el control de ambiente, concierne a buscar ayuda, y administrar tiempo, tareas y recursos (p. 524). A continuación, una descripción detallada sobre las dimensiones respecto a los indicadores y reactivos del aprendizaje autorregulado.

En cuanto a la primera dimensión (proceso ejecutivo) según (Barker, y otros, 2014) las funciones ejecutivas regulan el pensamiento y la acción a fin de que se cumplan los objetivos. Para Lindner y Harris (1998) es el proceso consciente o deliberado que efectúa el estudiante antes, durante y después en la ejecución de tareas académicas; su estructura comprende análisis de la tarea, estrategias de construcción, monitoreo cognitivo y estrategias de evaluación. En ese entender:

El análisis de la tarea, cuyo rol es importante en el proceso cognitivo del aprendizaje autorregulado, permite al estudiante optimizar la ejecución de la misma, en vista que posibilita analizar las características y dificultades de la actividad. Al respecto, Pintrich (2004) señala que, antes de ejecutar una tarea, el estudiante autorregulado debe de analizar el qué, el cómo, cuándo y el por qué, sobre la ejecución de la tarea ya que esto le permitirá identificar capacidades y recursos cognitivos que deberá emplear antes de su desarrollo; y conocer la tarea conlleva a que la persona deba de ser consciente de los requerimientos y dificultades implícitos, así como de las demandas y características, ya que no todas presentan igual grado de dificultad.

Las estrategias de construcción en el proceso cognitivo, posibilita al estudiante relacionar saberes previos con nueva información, (Weinstein y Mayer, citado en Marugán, et al, 2013). Aquí es donde el estudiante autorregulado decodifica información y relaciona los conocimientos previos con la magnitud de la tarea (Bernad, 1988).

El monitoreo cognitivo en el aprendizaje autorregulado, básicamente es observar cómo se está ejecutando el proceso de resolución de una tarea, como ejemplo Pintrich (2004) refiere que sucede cuando el estudiante durante la lectura percibe que no ha comprendido nada o se da cuenta no está seleccionando correctamente las palabras clave; siendo así el estudiante autorregulado debe

adaptarse a la tarea, o bien modificar los procesos cognitivos a fin de conseguir la meta establecida. A esta acción, (Pintrich, 2004) denomina “discrepancia relativa que se da entre una meta y la mejora actual hacia misma”.

Las estrategias de evaluación, en el proceso cognitivo del aprendizaje autorregulado, son aquellas que posibilita al sujeto evaluar su aprendizaje, emitir juicios de valor en relación a su desempeño cognitivo sobre la tarea, y establecer atribuciones causales en función al éxito o fracaso del mismo; al respecto según la teoría de las atribuciones causales, refiere que si un sujeto identificar y analizar los factores asociados a una eventualidad, entonces como resultado le permitirá gestionar y realizar cambios mejorados para un desempeño inmediato posterior; es decir que las estrategias de evaluación permiten autoevaluar y buscar razones en correspondencia a un desempeño obtenido.

Sobre la segunda dimensión (procesamiento cognitivo), Según Lindner y Harris (1998) aborda los procesos de atención, almacenado y recuperación, y organización de información. La atención, viene a ser la actitud predispuesta del sujeto para elegir un aspecto concreto del objeto, evento o información (Boujon y Quaireau, 2004). Dentro del aprendizaje autorregulado es de suma relevancia para la autorregulación de los estudiantes, porque es la condicionante para que se origine consolidación, mantenimiento y recuperación de la información (Bernabéu, 2017). Su eficacia depende mucho de qué tan alerta esté el sujeto para aplicarla, así como de la capacidad para mantenerla (Boujon y Quaireau, 2004). La memoria es otro aspecto clave en este componente, dado que permite almacenar información y su recuperación. Por esta razón en el contexto educativo, es importante que el estudiantado sepa qué es lo que debe y no debe memorizar; aquí es donde los estudiantes autorregulados pueden recurrir a los saberes previos. Al respecto según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, refiere que asociar el conocimiento previo con información nueva suele dar origen a la construcción de un aprendizaje significativo (Moreira, et al.,1997). Finalmente, la organización de información, es una facultad del ser humano para categorizar, organizar, retener y gestionar la información de forma práctica; en el proceso cognitivo del aprendizaje autorregulado, además de lo mencionado, son estrategias que permiten establecer

conexiones entre los datos de la información a fin de garantizar la comprensión del material que se lectura (Kholer, 1999).

En la tercera dimensión, el factor motivacional, cumple un rol importante en el aprendizaje autorregulado, dado que aquí es donde el estudiante ejerce control, ajustes y evaluación sobre sus creencias motivacionales. La motivación involucra atribuciones causales que se basan en razones derivadas de percepción que atribuye de ser la causa de una determinada situación y/o conducta (Fernández, et al., 2015). Al respecto se tiene que los estudiantes con rendimiento académico bajo suelen asociar sus atribuciones causales con factores extrínsecos; en contraste, los estudiantes que presentan un rendimiento académico alto, suelen vincular sus atribuciones causales con factores intrínsecos (Núñez, et al., 2006). Reflexionar en este planteamiento posibilita ubicar errores y en consecuencia replantear acciones de mejora a futuro. Zimmerman, et al. (2005) sostienen que, si el estudiante confía en sus capacidades para resolver una actividad académica, la motivación será mayor en él para alcanzar objetivos personales.

Otro aspecto relevante del aprendizaje autorregulado en la dimensión motivacional es la orientación hacia la meta. Al respecto diversos investigadores que estudiaron la relación del aspecto motivacional y el aprendizaje convergen en dos tipos de metas, las orientadas a tareas y al rendimiento (Arias, et al., 2010). Para Zulma (2006) el aspecto motivacional es clave sobre todo respecto a la obtención de resultados de una tarea, dado que posibilita al estudiante identificar la relación entre el nivel de esfuerzo y el resultado sobre el desarrollo de una tarea, esto le permitirá adaptar estrategias motivacionales para mantenerlas, cambiarlas o ajustarlas dependiendo el caso. Por esta razón Arias, et al.(2010) sobre las estrategias de regulación en el aspecto motivacional, refiere que se basa en que el estudiante es quien decide qué estrategia adoptar para controlar aquellas creencias que obstaculizan la resolución de una tarea.

La cuarta dimensión corresponde al uso y control del ambiente, se clasifica en 04 indicadores: La búsqueda de ayuda, es una acción que refiere a la iniciativa del estudiante la cual debe ser selectiva y limitada, a fin de favorecer el desarrollo de una tarea (Zimmerman y Kitsantas, 2005). Al respecto, (Pintrich, The role of goal orientation in self-regulated learning, 2000) aclara que la búsqueda de ayuda debe

estar orientada únicamente a la superación de aspectos complicados o no del todo comprendidos sobre la tarea; mas no por ningún motivo a la búsqueda que propicie dependencia en el estudiante centrado en el docente. Entre otros aspectos, se tiene que los alumnos que no se autorregulan suelen evitar hacer preguntas por temor de quedar en mal frente a sus compañeros de clase, así afirma según Newman citado en Zimmerman y Kitsantas (2005). La gestión de tiempo, es otro elemento clave en el aprendizaje autorregulado, y conlleva programar un horario de estudio en correspondencia a la complejidad de una tarea y precisar la distribución de tiempo necesario para cada etapa de evaluación. En esta etapa, las estrategias de motivación posibilitan a los estudiantes continuar enfocado en la tarea, caso contrario de no efectuar un monitoreo adecuado del tiempo y el esfuerzo podría generar en el estudiante que desista en la ejecución de la tarea (Cavero, 2011). Tanto el empeño como la persistencia son indicadores motivacionales que influye en forma significativa en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000). En el contexto académico, se enfatiza que aquellos estudiantes que aplazan sus actividades suelen ser estudiantes con bajo nivel de autorregulación y tendencia a posponer las tareas por la falta reiterativa de gestión de tiempo (Chun Chu y Choi, 2010).

El entorno es otro aspecto importante del control del ambiente en el aprendizaje autorregulado. Según Pintrich (2004) la regulación del ambiente es la más compleja de regular frente a otras áreas, ya que esta no siempre está bajo el control del estudiante. El control del ambiente, también, involucra la percepción de los estudiantes sobre aspectos referidos a la clase y la tarea (Pintrich, *The role of goal orientation in self-regulated learning*, 2000). La primera considera creencias referida al clima del aula, condiciones físicas del ambiente y metodología de enseñanza impartida por el docente. Aquí es donde el estudiantado autorregulado mitiga distractores, como la música, la televisión, el uso frecuente de redes sociales, etc. La segunda, concierne a las percepciones sobre las tareas de clase, normas de evaluación y exigencias del docente. Al respecto, Pintrich (2004) refiere que, dado que el sistema educativo se compone de diversas normas y reglas, el estudiante autorregulado debe ser consciente de ellas; en esta perspectiva sobre todo los estudiantes de los primeros años de educación superior en relación al control del ambiente suelen ser quienes más presentan dificultad, en vista que

están en un proceso de adaptación a los parámetros y criterios de la tarea a los esperados de acuerdo a los lineamientos de cada Facultad.

A continuación, una síntesis de lo referenciado, en ese entender en la primera dimensión (proceso ejecutivo), el procesamiento, concierne a la distinción de ideas principales de la lectura del material de estudio y con la autoevaluación valorada inmediata que derivada de la preparación de un examen; el proceso meta cognitivo, refiere a la revisión mental respecto a qué tanto es capaz de recordar la información de la lectura nueva luego de estudiarla; el análisis de tarea, refiere a la revisión preliminar del material de lectura asignada a fin de tener idea general sobre el tema y reflexión sobre qué sabe al respecto, así como a examinar y analizar la cantidad de material de trabajo antes de su desarrollo para determinar lo que es familiar y lo que es difícil con el propósito de tener un manejo adecuado; las estrategias de constructo, refiere al desarrollo de un plan o estrategia como guía y evaluación del progreso orientado al logro del éxito ya sea en la fase preparatoria de un examen, elaboración de un documento, etc.; la monitorización, refiere a la reflexión sobre el tema de estudio y anticipación a preguntas sobre ella que puedan surgir durante una clase respecto a una presentación, documento o proyecto; y las estrategias evaluativas, concierne a la revisión y evaluación de estrategias luego de rendir un examen a fin de determinar su eficacia derivada de la fase preparatoria y reflexión a fin de mejorarla y aplicarla en la preparación de futuros exámenes.

En la segunda dimensión (proceso cognitivo), el procesamiento, aborda la elaboración de diagramas, resúmenes, u otras formas de organización con el fin de mejorar la retención y entendimiento del material que se estudia, también al uso de imaginación (representaciones mentales) sobre el aprendizaje de conceptos poco familiares e ideas mínimamente relacionadas a fin de vincularlas y unificarlas; la concentración, refiere a la atención centrada en la exposición del docente enfocada en conceptos e ideas relevantes de aprender y recordar; almacenar datos, aborda la preparación con que se asiste a clases para debate del material estudiado; recuperar datos, compete parafraseo del material de estudio asociado con ejemplos de la propia vida a fin de entender mejor lo que se estudia; finalmente la ejecución de las tareas, concierne a organizar la información en forma lógica durante la clase, tomar apuntes subrayando, resaltando, haciendo resúmenes, mapas, entre otros,

también a las indicaciones enfocada en adoptar una decisión a fin de determinar qué es lo se debe priorizar del material de estudio.

En la tercera dimensión (factor motivacional) la orientación hacia una meta, refiere a la importancia de perfeccionar un nuevo conocimiento o habilidad, también a estar lo más atento y concentrado posible en los cursos mediante la fijación de metas a plazo corto y específicas, así mismo a demostrar actitud de lucha firme y continúa haciendo lo mejor posible para sacar adelante una clase, y por último al manejo de situaciones, incremento de esfuerzo y búsqueda de información adicional sobre todo cuando el aprendizaje tienda a ser estresante y difícil; continuado, la recompensa, refiere a sostener firme las metas trazadas motivada en la promesa de recompensarse de ser favorable los resultados de una determinada asignatura o examen, así mismo con la correspondencia de una calificación obtenida respecto al esfuerzo y tiempo que se dedicó al estudio; los sentimiento de capacidad, refieren a la habilidad como percepción determinante del éxito o fracaso académico, y al gusto por llevar asignaturas desafiantes o estudiar material nuevo como motivante oportuno para un mejor aprendizaje.

En la cuarta dimensión (control ambiental), el uso del medio ambiente, refiere a separar tiempo y elegir un lugar apropiado para estudiar a fin de no ser interrumpido; buscar ayuda, refiere a participar en un grupo de estudio con dicho fin en las asignaturas, también a realizar preguntas al docente u otras formas posibles hasta ser respondido y de ese modo sobresalir en una asignatura, así mismo refiere a solicitar asesoría para tener claridad sobre aspectos no del todo entendidos durante el desarrollo de una clase; administrar tiempo, aborda hacer un seguimiento y revisión habitual del plan u horario estructurado a fin de cumplir las metas académicas, tener control de fechas importantes y materias mediante el uso de una agenda, recordatorio etc.; finalmente administrar tareas; aborda buscar materiales o textos distintos a los presentados en clase con fines de esclarecer las ideas sobre el problema de estudio, así mismo con la entrega de trabajos en su debido momento y estar al corriente con las actividades.



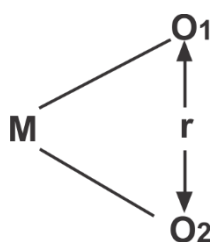
### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, con tipo de investigación sustantiva de nivel descriptivo, dado que su fin fue resolver la problemática que se planteó a través de respuestas objetivas contempladas en una situación de la realidad (social y natural) y del mundo del conocimiento (Carrasco, 2009; Sánchez y Reyes, 2017)

Sobre el diseño de estudio, fue no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. Al respecto, Carrasco (2009) refirió que el diseño no experimental, analiza y estudia la realidad después de que hayan sucedido; y no corresponde con manipular variables; su clasificación contempla dos formas, una de ellas es transversal descriptivo correlacional. La cual según Sánchez y Reyes (2017) fue la más usado sobre todo en campo educativo debido a su propósito que consiste en determinar en qué medida las variaciones en una variable se relaciona con las variaciones en otra u otras más variables en una misma muestra. Por lo que en concordancia a lo referenciado se planteó lo siguiente:

**Figura 1**  
*Diseño del esquema*



**En dónde:**

**M** : Refirió a la muestra (estudiantes regulares de UNDQT, 2021).

**O1** : Refirió a la variable O1 (educación virtual).

**O2** : Fue la variable O2 (aprendizaje autorregulado).

**r** : Refirió a la relación entre la variable O1 con O2.

## **3.2. Variables y operacionalización**

### **3.2.1. Variable: Educación virtual (O<sub>1</sub>):**

Definición conceptual: es una modalidad educativa, un espacio específico en la que convergen e interactúan la presencia docente, discente, social, cognitiva mediadas a través de las (TICs) al cual no necesariamente es imprescindible que confluyan en forma corporal, temporal, ni espacial (Gros, 2011; Gutiérrez ,2004).

Definición operacional: Según Gros (2011) la educación virtual es un modelo educativo cuyo proceso se despliega en función a tres elementos que convergen en la planeación de actividades de aprendizaje que se operacionalizan en recursos de aprendizaje, colaboración y acompañamiento, pero para asegurar la calidad educativa de cada uno de estos componentes del modelo, es necesario asociarlas con las competencias, en ese entender viene a ser un aspecto importante en su dimensionamiento.

Indicadores: Comprendió 04 dimensiones y 12 indicadores, en ese entender la dimensión que refirió a recursos de aprendizaje virtual, buscó conocer la calidad de los materiales y el entorno educativo virtual además de su utilidad; la dimensión acompañamiento virtual, contempló orientación docente que posibilite planificar tareas al estudiantado, también flexibilidad centrada en el manejo de tiempos respecto a las actividades consignadas en la plataforma virtual para su desarrollo y consultas basado en una oportuna respuesta docente. La dimensión colaboración virtual, comprendió orientación apropiada, apoyo y respuesta oportuna frente a inconvenientes en el desarrollo de asignaturas virtuales, y soporte personalizado de solicitarlo el estudiantado. Finalmente, la dimensión competencias, se basó en formación de competencias, su contribución y percepción respecto a la modalidad educativa virtual como medio que permite el logro de objetivos en las asignaturas.

La escala de medición de la presente variable, fue de tipo ordinal, la cual según Sánchez y Reyes (2017) refiere básicamente al orden que permite agrupar objetos, eventos y/o sujetos, de acuerdo a un criterio específico. En tal sentido en concordancia con los objetivos de la investigación que buscó determinar en qué medida se relaciona la variable educación virtual con el aprendizaje autorregulado, consideró 3 niveles de respuesta en escala Likert.

### **3.2.2. Variable aprendizaje autorregulado (O<sub>2</sub>):**

Definición conceptual: Es un modus de aprendizaje en donde el estudiantado ejerce control de sus pensamientos, sentimientos y acciones con el propósito de conseguir óptimos resultados académicos (Cassidy, 2011)

Definición operacional: según el Inventario de aprendizaje autorregulado, en su versión tercera de Gordon et al. (1996) el instrumento se operacionaliza en cuatro factores: (a) proceso ejecutivo, (b) proceso cognitivo, (c) motivación, y (d) control del entorno; este instrumento consta de 04 sub escalas y 80 elementos.

Indicadores: Contempló 04 dimensiones y 18 indicadores estructurada en 80 ítems. La primera dimensión refirió al proceso ejecutivo, contemplada en seis indicadores: ejecución, meta cognición, análisis de tareas, estrategias constructivas, monitorización y estrategias evaluativas; la siguiente dimensión refirió al proceso cognitivo, contemplada en cinco indicadores: cognición, atención, almacenado de datos, recuperación de datos y ejecución de tareas; prosiguiendo, la tercera dimensión fue del al aspecto motivacional, presentó tres indicadores: orientación hacia la meta, recompensas y sentimientos referidos a capacidad; finalmente la cuarta dimensión sobre el control del ambiente, presentó cuatro indicadores: uso del medio ambiente, búsqueda de ayuda, y administración de tiempo y tareas.

En este caso la escala de medición de la variable aprendizaje autorregulado también fue de tipo ordinal de 5 niveles, tanto para la variable y sus respectivas dimensiones e indicadores.

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

Se estimó como población 90 alumnos matriculado al año académico 2021 de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT, 2021. En criterios inclusivos se contempló a estudiantes de ambos sexos, y proceso formativo basado en educación virtual; respecto a los criterios de exclusión se consignó estudiantado no matriculado al periodo académico 2021 y que no fueron parte de esta modalidad educativa virtual.

La muestra fue no probabilística con acción direccionada y por conveniencia (Hernández et ál., 2014); con este fin se consideró 70 estudiantes como aseguibles de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT; en tal sentido no fue necesario aplicar un proceso selectivo estadístico.

### **3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos**

Como técnica de recopilación de datos, se usó la encuesta, al respecto Carrasco (2009) refirió que es una técnica de investigación social que sirve para recolectar datos mediante preguntas directas o indirectas que son respondidas por los integrantes de la unidad de análisis.

El instrumento para recabar datos, fue mediante el cuestionario, la cual según Carrasco (2009) es un documento útil para investigar un significativo número de personas, su planteamiento exigió ser claros, precisos, y objetivos. Con estas precisiones el estudio desarrollado demandó adaptar dos cuestionarios, una en atención de la variable educación virtual y otra en atención a la variable aprendizaje autorregulado. La escala de medición fue de tipo Likert, establecida en 05 niveles para ambos cuestionarios.

La adaptación del cuestionario sobre educación virtual tuvo como cimiento (matriz) el instrumento elaborado por Valdez (2018) basado en cuatro dimensiones y 12 reactivos. Al respecto se realizó un proceso de adaptación bajo las siguientes consideraciones: de modo general el proceso se basó en adaptaciones posteriores realizadas a partir del mismo instrumento matriz y de forma específica se centró en la morfología y tiempo gramatical. En ese entender en la dimensión Recursos de aprendizaje virtual ante la inconsistencia de un reactivo que refirió a los materiales empleados en entorno virtual, fue identificada como sobrentendida (implícita) en los recursos de aprendizaje y que además no es específica; ante esta observación la razón conllevó a tener que direccionar los materiales hacia la retroalimentación de temas tratados como lo propuesto por Mauricio (2020) quien a su vez en esta dimensión propuso el uso del foro como recurso de aprendizaje virtual para los debates. En la dimensión Acompañamiento virtual, en el instrumento matriz refirió al docente que orienta y absuelve consultas como tutor dinamizador y a su vez

como dinamizador, ante esta doble denominación se tuvo que unificar en su morfología solo como tutor, ya que en su forma orinal pudo generar confusión en los estudiantes. En la dimensión Colaboración virtual, el instrumento matriz presentó tres ítems en relación al tutor contemplada en acciones de orientación, apoyo frente a inquietudes y respuesta a inconvenientes; al respecto se observó que tienen similitud con las acciones del docente que realiza acompañamiento basada en orientación y resolución de consultas (inquietudes, inconvenientes, etc.), por este motivo fue adecuada con la propuesta de Tumay (2020) que en esta dimensión como indicadores planteó: el trabajo en pares, el aspecto colaborativo entre compañeros frente a dificultades, así como la retroalimentación colaborativa docente respecto a los trabajos presentados por los estudiantes. Finalmente, en cuanto a la dimensión Competencias, no requirió hacer ninguna modificación por lo que se dejó tal cual respecto al instrumento matriz.

El proceso de adaptación para el cuestionario aprendizaje autorregulado tuvo como base (matriz) el inventario del aprendizaje autorregulado propuesto por Lindner, Harris y Gordon (1995) en su versión tres, cuyo constructo contempló cuatro dimensiones y 80 ítems. Los fundamentos que dieron sustento al proceso de adaptación se fundamentan en la magnitud de los ítems y modalidad educativa, por lo que en esta perspectiva Muñoz (2019) tuvo que acortar su volumen dado que fue percibida como extensa según la población de su estudio, como resultado de esta acción se determinó 36 reactivos. Por otra parte, en cuanto al diseño del inventario matriz, se tuvo que su aplicación responde a una modalidad educativa presencial y contexto extranjero; con estas consideraciones la razón conllevó tener que realizar un proceso selectivo de los ítems del inventario matriz en concordancia con la modalidad educativa virtual local y en reducir la carga de reactivos, de acuerdo a las siguientes consideraciones: en cuanto a los criterios de contenido para acortar los ítems se realizó a través de exclusión de reactivos de característica bipolar, confirmatorias (redundantes) y contradictorias; y basado en criterios de constructo, se mantuvo el balance consistente en distribución equitativa de número de reactivos para cada dimensión; así mismo se conservó el orden aleatorio de distribución de los ítems según su posición en el inventario matriz. En cuanto a los criterios de orden morfológico basado en la formulación de reactivos, con fines de una mejor comprensión se efectuó un proceso de síntesis sobre aspectos (palabras

y/o términos) redundantes e implícitos, y en algunos casos se centró en reubicación de texto y tiempo gramatical. Como resultado de todo este proceso se determinó 32 reactivos de un total del 80, los que fueron aplicados a la muestra de estudio en la presente investigación.

Sobre el proceso de validez y confiabilidad, Sánchez y Reyes (2017) señalaron que es una condición que todo instrumento debe de cumplir, y validez basado en su finalidad, debe medir el aspecto que asegura medir. Por esta razón para asegurar la medición de los ítems se tuvo que realizar la validez de contenido. Al respecto se considera que un instrumento tiene validez de contenido siempre y cuando los reactivos son representativos de la propiedad de indicadores que miden (Sánchez y Reyes, 2017). En relación a lo referenciado, la adaptación de cuestionarios para la medición de la variable educación virtual y aprendizaje autorregulado se validó a través juicio de expertos integrada por tres profesionales con experticia sobre el tema, al respecto concluyeron que el instrumento es aplicable (Tabla 1) y (Anexo 7).

**Tabla 1**  
*Validación de contenido*

<b>Expertos</b>	<b>Criterios</b>
Mg. Hurtado Carrasco, Fernando	Aplicable
Mg. Casafranca Vasquez, Oscar	Aplicable
Dr. Arce Sotelo, Manuel Andrés	Aplicable

**Fuente:** elaboración propia.

Para la confiabilidad, que es el grado de consistencia de valores obtenidos a través de reiteradas mediciones aplicadas con único test y en una única muestra (Sánchez y Reyes, 2017), con este fin se desarrolló una prueba piloto en 26 universitarios de similares características a la población estudiada, a través de dos encuestas, una para la variable educación virtual y otra para el aprendizaje autorregulado. Como resultado (Tabla 2) y (Anexo 8) según Alfa de Cronbach, el rango de valoración fue de 0.827 para variable educación virtual y de 0.935 para la

variable aprendizaje autorregulado, significa que la confiabilidad del instrumento de ambas variables es de magnitud muy alta (Tabla 3)

**Tabla 2**  
*Confiabilidad de instrumentos*

<b>Variables</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° de elementos</b>
Educación virtual	0,827	26
Aprendizaje autorregulado	0,935	17

Fuente: elaboración propia

**Formula:**

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left( 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

**Leyenda:**

- $\alpha$  = Alfa.
- K= Número de ítems.
- $\Sigma V_i$  = Varianza de cada ítem.
- $V_t$  = Varianza total.

**Tabla 3**  
*Interpretación de confiabilidad*

<b>Rango:</b>	<b>Magnitud:</b>
0,81 → 1,00	Muy alta.
0,61 → 0,80	Alta.
0,41 → 0,60	Moderada.
0,21 → 0,40	Baja.
0,01 → 0,20	Muy baja.

Fuente: Ruiz (2013)

### **3.5. Procedimientos**

Comprendió establecer comunicación preliminar con las autoridades competentes de la UNDQT y la Facultad de Educación Artística, sobre aspectos generales del estudio enfatizado los fines de investigación y la recopilación de datos; como siguiente paso se formalizó los permisos respectivos, mediante la gestión de documentos que permitió desarrollar el estudio y el acceso a la población estudiantil de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT; seguidamente, se coordinó con los docentes para la selección de la muestra definitiva basada en procedimiento tipo censal; la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes, fue previa orientación a la unidad de análisis (Carrasco, 2009), e indicaciones respecto al formulario Google y el tiempo de duración para responder los reactivos de ambas variables, con estas aclaraciones se habilitó los cuestionarios a todos los participantes a través de medios digitales.

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

La información recopilada fue analizada mediante la sistematización analítica y tabulación de los datos obtenidos con fines interpretativos y constructo de tablas de frecuencia par cada variable de acuerdo a los resultados obtenidos, seguidamente se procedió con la Interpretación y descripción de los resultados, así mismo con la contrastación de hipótesis considerando el nivel de significancia bilateral basado en Rho de Spearman. Para todos los procesos estadísticos se aplicó software SPSS y hoja de cálculo Excel.

### **3.7. Aspectos éticos**

Considerando a Buendía y Berrocal de Luna (2001) el principio ético que predominó en la presente investigación se basó en respeto de la autonomía de los estudiantes; su protección, exigió informarles los fines que tuvo la investigación, la cual por ninguna razón fue bajo acción coactiva económica o de poder; la privacidad, exigió anonimato para los participantes y quien realizó la investigación ser confidencial; el principio de paridad conllevó aceptar la participación general



con el mismo peso en el estudio; finalmente, la cautela respecto a la emisión de juicios, conllevó limitar dónde inició y concluyó lo descrito respecto a lo investigado. En concordancia de acuerdo con estas consideraciones:

Se solicitó autorización al director de Facultad de Educación Artística de la UNDQT para acceder al estudiantado y lo propio respecto al consentimiento de los participantes llanos a participar. Para la interrelación social que requirio de un acercamiento tangible, fue en estricto conforme a las exigencias normativas condicionadas bajo el contexto de la emergencia sanitaria, enfatizándose en los protocolos de seguridad y distanciamiento social. El trato con autoridades y docentes encargados fue en estricto dentro del marco legal y ético. La aplicación de instrumentos de estudio a fin de no influir en la percepción de los participantes sobre la realidad de las variables de investigación fue con imparcialidad. La información consignada en los instrumentos residió en respeto de su autenticidad y confiabilidad, y por ningún motivo fueron distorsionados o sesgados; también se mantuvo reserva de los participantes mediante el anonimato. Finalmente, la descripción y reporte del informe final, fue realizado conforme a los parámetros establecidos por la entidad universitaria cuyos lineamientos tiene correspondencia con la normatividad SUNEDU.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. A nivel descriptivo

#### 4.1.1. Resultados descriptivos de la variable Educación Virtual

En el presente capítulo se detallan los resultados de la investigación basado en la aplicación de dos encuestas con los que se midió la variable educación virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT, 2021, contemplada en una muestra de 70 alumnos, que a continuación, se detalla en forma clara y concisa:

**Tabla 4**

*Niveles de frecuencia: Educación virtual y sus dimensiones*

Niveles	V1: Educación Virtual		D1: Recursos de aprendizaje		D2: Acompañamiento virtual		D3: Colaboración virtual		D4: Competencias	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Baja	3	4.3	5	7.1	4	5.7	4	5.7	12	17.1
Media	40	57.1	35	50.0	35	50.0	32	45.7	36	51.4
Alta	27	38.6	30	42.9	31	44.3	34	48.6	22	31.4
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>

La tabla 4, muestra la frecuencia acerca de los niveles de desarrollo de la variable “Educación Virtual” según encuesta realizada a 70 estudiantes de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT, en donde nos revela que para el 57.1% de los estudiantes el nivel de educación virtual es media, según el 38.6 % el nivel de educación virtual es alta y de acuerdo al 4.3% el nivel de educación virtual es baja; por otra parte, en cuanto a sus dimensiones, los “Recursos de aprendizaje virtual”, según el 50.0% de estudiantes se considera en el nivel medio, para el 42.9% el nivel es alto, y según el 7.1% el nivel es bajo; respecto a la dimensión “Acompañamiento virtual”, para el 50.0% de estudiantes se considera en el nivel medio, según el 44.3% dentro del nivel alto, y según el 5.7% en el nivel bajo; seguidamente la dimensión “Colaboración virtual”, según el 48.6% se desarrolla con nivel alto, para el 45.7% es con nivel medio, y de acuerdo al 5.7% se ejerce

con nivel bajo; finalmente la dimensión “Competencias”, el 51.4% de estudiantes percibe que se desarrolla con nivel medio, según el 31.4% presenta nivel alto, y de acuerdo al 17.1% refiere que es con nivel bajo.

#### 4.1.2. Resultados descriptivos de la variable Aprendizaje Autorregulado

**Tabla 5**

*Niveles de frecuencia: Aprendizaje autorregulado y sus dimensiones*

Niveles	V2: Aprendizaje Autorregulado		D1: Proceso Ejecutivo		D2: Proceso Cognitivo		D3: Factor Motivacional		D4: Control Ambiental	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Baja	1	1.4	5	7.1	3	4.3	0	0.0	4	5.7
Media	46	65.7	51	72.9	44	62.9	40	57.1	41	58.6
Alta	23	32.9	14	20.0	23	32.9	30	42.9	25	35.7
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>	<b>70</b>	<b>100.0</b>

La tabla 5, muestra la frecuencia del nivel de desarrollo a cerca de la variable “Aprendizaje autorregulado” que deriva de encuesta realizada a 70 estudiantes de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT, 2021, nos revela que el 65.7% de estudiantes se consideran en el nivel medio de aprendizaje autorregulado, el 32.9% en el nivel alto de aprendizaje autorregulado y el 1.4% en el nivel bajo de aprendizaje autorregulado; por otra parte, en cuanto a sus dimensiones, referente al “Proceso ejecutivo”, el 72.9% de estudiantes se distingue en el nivel medio, el 20.0% en el nivel alto, y el 7.1% en el nivel bajo; respecto a la dimensión “Proceso Cognitivo”, el 62.9% se ubica en el nivel medio, el 32.9% en el nivel alto, y el 4.3% en el nivel bajo; prosiguiendo, la dimensión “Factor motivacional”, según el 57.1% se identifica en el nivel medio y el 42.9% en el nivel alto; y finalmente en la dimensión “Control ambiental”, el 58.6% de estudiantes refieren que se definen en el nivel medio, el 35.7% en el nivel alto, y el 5.7% en el nivel bajo.

#### 4.1.1. Descripción de ambas variables:

**Tabla 6**

*Tabla cruzada entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje Autorregulado [ ]			
			Baja	Media	Alta	Total
Recuento			0	3	0	3
<b>Educación Virtual</b> ( )	Baja	% dentro de Educ. Virtual	0.0%	(100.0%)	0.0%	100.0%
		% del total	0.0%	4.3%	0.0%	4.3%
		Recuento	1	27	12	40
	Media	% dentro de Educ. Virtual	[2.5%]	[(67.5%)]	[30.0%]	100.0%
		% del total	1.4%	38.6%	17.1%	57.1%
		Recuento	0	16	11	27
Alta	% dentro de Educ. Virtual	0.0%	(59.3%)	40.7%	100.0%	
	% del total	0.0%	22.9%	15.7%	38.6%	
	Recuento	1	46	23	70	
Total	% dentro de Educ. Virtual	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%	
	% del total	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%	

**Nota:** las llaves ( ) destaca el mayor porcentaje en la fila y los corchetes [ ] en las columnas.

Al analizar la tabla 6, muestra que en el nivel bajo ambas variables no convergen, debido a que educación virtual sobresale en 100% y el aprendizaje autorregulado en 2.5%, estos resultados revelan que existe una diferencia o brecha porcentual de 75% entre las dos variables que los hace distantes. En el caso del nivel medio, las dos variables si convergen, ya que educación virtual y el aprendizaje autorregulado destacan en igual porcentaje (67.5%). Por otra parte, en el nivel alto, se observa que las dos variables no convergen, debido a que educación virtual sobresale con 59.3% y el aprendizaje autorregulado con 30.0%, en este caso existe una brecha porcentual de 29.3% entre ambas variables, lo cual significa una línea de separación de menor longitud al nivel bajo.

**Tabla 7***Tabla cruzada entre recursos de aprendizaje virtual y el aprendizaje autorregulado*

		Aprendizaje Autorregulado [ ]					
		Baja	Media	Alta	Total		
		Recuento	1	3	1	5	
Recursos de aprendizaje virtual ( )	Baja	% dentro de Rec. A. virtual	[20.0%]	(60.0%)	20.0%	100.0%	
		% del total	1.4%	4.3%	1.4%	7.1%	
			Recuento	0	25	10	35
	Media	% dentro de Rec. A. virtual	0.0%	[(71.4%)]	28.6%	100.0%	
		% del total	0.0%	35.7%	14.3%	50.0%	
			Recuento	0	18	12	30
	Alta	% dentro de Rec. A. virtual	0.0%	(60.0%)	[40.0%]	100.0%	
		% del total	0.0%	25.7%	17.1%	42.9%	
			Recuento	1	46	23	70
Total	% dentro de Rec. A. virtual	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%		
	% del total	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%		

**Nota:** las llaves ( ) destaca el mayor porcentaje en la fila y los corchetes [ ] en las columnas.

La tabla 7, muestra el cruce de datos entre los niveles de recursos de aprendizaje virtual y aprendizaje autorregulado según los estudiantes de la UNDQT 2021. En el nivel bajo la dimensión recursos de aprendizaje virtual (60.0%) no converge con el aprendizaje autorregulado (20.0%), debido a que sobresalen con porcentajes distintos, cuya diferencia es una brecha porcentual del 40.0% que los hace distantes. En el caso del nivel medio, la dimensión recursos de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado si convergen, ya que ambos sobresalen y en igual porcentaje (71.4%). Por otra parte, en el nivel alto, se observa la dimensión recursos de aprendizaje (60.0%) y el aprendizaje autorregulado (40.0%) no convergen, debido a que sobresalen con porcentajes distintos, cuya diferencia representa una brecha porcentual del 20.0%, en este caso la longitud de separación es menor al que se da en el nivel bajo.

**Tabla 8***Tabla cruzada entre acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje Autorregulado [ ]				
			Baja	Media	Alta	Total	
Recuento			0	4	0	4	
Acompañam iento virtual ( )	Baja	% dentro de Acomp. virtual	0.0%	(100.0%)	0.0%	100.0%	
		% del total	0.0%	5.7%	0.0%	5.7%	
	Recuento			1	23	11	35
	Media	% dentro de Acomp. virtual	[2.9%]	[(65.7%)]	31.4%	100.0%	
		% del total	1.4%	32.9%	15.7%	50.0%	
	Recuento			0	19	12	31
Alta	% dentro de Acomp. virtual	0.0%	(61.3%)	[38.7%]	100.0%		
	% del total	0.0%	27.1%	17.1%	44.3%		
Total	Recuento			1	46	23	70
	% dentro de Acomp. virtual			1.4%	65.7%	32.9%	100.0%
	% del total			1.4%	65.7%	32.9%	100.0%

**Nota:** las llaves ( ) destaca el mayor porcentaje en la fila y los corchetes [ ] en las columnas.

La tabla 8, muestra el cruce de datos entre los niveles de acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado según estudiantes de la UNDQT 2021. En el nivel bajo la dimensión acompañamiento virtual (100.0%) no converge con el aprendizaje autorregulado (2.9%), debido a que sobresalen con porcentajes distintos, en este caso existe una brecha porcentual del 97.10% que los hace distantes. En el caso del nivel medio, la dimensión acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado si convergen, ya que ambos sobresalen y en igual porcentaje (65.3%). Por otra parte, en el nivel alto, se observa la dimensión acompañamiento virtual (61.3%) y el aprendizaje autorregulado (38.7%) no convergen, debido a que sobresalen con porcentajes distintos, cuya brecha porcentual entre ambos es del 20.0%, también en este caso la longitud de separación es menor al que se da en el nivel bajo.

**Tabla 9***Tabla cruzada entre colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje Autorregulado [ ]				
			Baja	Media	Alta	Total	
Recuento			0	3	1	4	
Colaboración virtual ( )	Baja	% dentro de Colaboración V.	0.0%	(75.0%)	25.0%	100.0%	
		% del total	0.0%	4.3%	1.4%	5.7%	
	Recuento			1	22	9	32
	Media	% dentro de Colaboración V.	[3.1%]	[(68.8%)]	28.1%	100.0%	
		% del total	1.4%	31.4%	12.9%	45.7%	
	Recuento			0	21	13	34
	Alta	% dentro de Colaboración V.	0.0%	(61.8%)	[38.2%]	100.0%	
		% del total	0.0%	30.0%	18.6%	48.6%	
Recuento			1	46	23	70	
Total		% dentro de Colaboración V.	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%	
		% del total	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%	

**Nota:** las llaves ( ) destaca el mayor porcentaje en la fila y los corchetes [ ] en las columnas.

La tabla 9, presenta el cruce de datos entre los niveles de colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado según estudiantes de la UNDQT 2021. En el nivel bajo la dimensión colaboración virtual (75.0%) no converge con el aprendizaje autorregulado (3.1%), debido a que sobresalen con porcentajes distintos, en este caso denota una brecha porcentual del 71.90% que los hace distantes. En el caso del nivel medio, la dimensión colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado si convergen, ya que ambos sobresalen y en igual porcentaje (68.8%). Por otra parte, en el nivel alto, se observa la dimensión colaboración virtual (61.8%) y el aprendizaje autorregulado (38.2%) no convergen, debido a que sobresalen con porcentajes distintos, siendo la brecha porcentual entre ambos del 20.0%, al respecto la longitud de separación es menor al que se da en el nivel bajo.

**Tabla 10***Tabla cruzada entre competencias y el aprendizaje autorregulado*

			Aprendizaje Autorregulado [ 1 ]				
			Baja	Media	Alta	Total	
Recuento			0	10	2	12	
<b>Competencias ( )</b>	Baja	% dentro de Competencias	0.0%	(83.3%)	16.7%	100.0%	
		% del total	0.0%	14.3%	2.9%	17.1%	
	Recuento			1	20	15	36
	Media	% dentro de Competencias	[2.8%]	[(55.6%)]	[41.7%]	100.0%	
		% del total	1.4%	28.6%	21.4%	51.4%	
	Recuento			0	16	6	22
Alta	% dentro de Competencias	0.0%	(72.7%)	27.3%	100.0%		
	% del total	0.0%	22.9%	8.6%	31.4%		
Recuento			1	46	23	70	
Total	% dentro de Competencias	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%		
	% del total	1.4%	65.7%	32.9%	100.0%		

**Nota:** las llaves ( ) destaca el mayor porcentaje en la fila y los corchetes [ ] en las columnas.

La tabla 10, presenta el cruce de datos entre los niveles de competencias y el aprendizaje autorregulado según estudiantes de la UNDQT 2021. En el nivel bajo la dimensión competencias (83.3%) no converge con el aprendizaje autorregulado (2.8%), debido a que sobresalen con porcentajes distintos, en este caso la brecha porcentual entre ambos es de 80.50% que los hace distantes. En el caso del nivel medio, la dimensión competencias y el aprendizaje autorregulado si convergen, ya que ambos sobresalen y en igual porcentaje (55.6%). Por otra parte, en el nivel alto, se observa que la dimensión competencias (72.7%) y el aprendizaje autorregulado (41.7%) no convergen, debido a que sobresalen con porcentajes distintos, siendo la brecha porcentual entre ambos del 31.0%, al respecto la longitud de separación como en las tres dimensiones anteriores es también menor a los que se dan en el nivel bajo.

## 4.2 Análisis correlacional

En respuesta a los objetivos planteados en la investigación a fin de conocer la relación entre las variables de estudio, como metodología adoptó análisis



inferencial basado en coeficiente de correlación de Rho de Spearman, en vista que facilita medir la relación de variables cuya escala es de tipo ordinal (Hernández, et al., 2014).

Como parámetros de niveles de correlación fueron según Szmidt y Kacprzyk (2010) en -1 negativa y perfecta, entre -0,9 a -0,99 negativa muy alta, entre -0,7 a -0,89 negativa alta, entre -0,4 a -0,69 negativa moderada, entre -0,20 a -0,39 negativa baja, y entre -0,01 a -0,19 negativa muy baja; en 0 la correlación nula; y desde 0,01 al 0,19 positiva muy baja, del 0,20 al 0,39 positiva baja, del 0,40 al 0,69 positiva moderada, del 0,70 al 0,89 positiva alta, del 0,90 al 0,99 positiva muy alta, y finalmente en 1 positiva perfecta. Con estas consideraciones a continuación se describe el análisis respectivo en respuesta al objetivo general y específicos:

**Tabla 11**

*Correlación entre la variable educación virtual con el aprendizaje autorregulado*

		<b>Educación Virtual</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>
	Coeficiente de correlación	1.000	<b>.169</b>
<b>Educación Virtual</b>	Sig. (bilateral)		.161
	N	70	70

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 11, da respuesta al objetivo general del estudio, cuyo propósito fue conocer la relación que existe entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021. Al respecto el resultado nos revela que el coeficiente de asociación obtenido es de 0,169 y la significancia bilateral de 0,161 > 0,05 significa que la asociación es positiva pero muy baja, sin embargo, siendo la significancia mayor a 0,05 sugiere que no existe ninguna correlación entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT.

**Tabla 12**

*Correlación entre las dimensiones de la variable educación virtual con el aprendizaje autorregulado*

		Proceso Ejecutivo	Proceso Cognitivo	Factor Motivacional	Control Ambiental	Aprendizaje Autorregulado
<b>Recursos aprendizaje</b>	Coef. correl.	.057	.136	.064	.070	.172
	Sig. bilateral)	.636	.262	.598	.562	.156
	N	70	70	70	70	70
<b>Acompañamiento virtual</b>	Coef. correl.	.126	.090	.060	.174	.156
	Sig. bilateral)	.300	.458	.620	.149	.197
	N	70	70	70	70	70
<b>Colaboración virtual</b>	Coef. correl.	.173	.116	.174	.147	.125
	Sig. (bilateral)	.152	.339	.151	.226	.301
	N	70	70	70	70	70
<b>Competencias</b>	Coef. correl.	-.017	.009	-.014	.042	.023
	Sig. (bilateral)	.890	.938	.908	.729	.849
	N	70	70	70	70	70

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 12, da respuesta a los objetivos específicos del estudio, basados en conocer la relación entre las dimensiones de educación virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; en ese entender, se tiene que la relación entre recursos de aprendizaje virtual y el aprendizaje autorregulado (1° objetivo) muestra un coeficiente de correlación de 0,172 y significancia bilateral de 0,156 > 0,05; seguidamente, entre el acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado (2° objetivo) revela un coeficiente de correlación de 0,156 y significancia bilateral de 0,197 > 0,05; prosiguiendo entre colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado (3° objetivo) denota un coeficiente de correlación de 0,125 y significancia bilateral de 0,301 > 0,05; y finalmente sobre la relación entre la dimensión competencias y el aprendizaje autorregulado (4° objetivo) muestra un coeficiente de correlación de 0,23 y significancia bilateral de 0,849 > 0,05; estos resultados nos indica en todos los casos que la asociación es positiva pero muy baja ya que sus valores se encuentran entre 0,01 al 0,19, sin embargo siendo en todos los casos la significancia mayor a 0,05 sugiere que no existe ninguna correlación entre las

cuatro dimensiones de educación virtual con el aprendizaje autorregulado los estudiantes de educación artística de la UNDQT.

### 4.3 Prueba de hipótesis

Para comprobar las hipótesis se aplicó estadígrafo Chi cuadrado de Pearson, por ser pertinente para conocimiento sobre la relación de las variables en la investigación desarrollada; para elección del nivel de significancia se consideró  $\alpha = 0,05$ . En tanto, como regla de discriminación de ser  $p < 0,05$  entonces corresponde rechazar la hipótesis nula.

**Tabla 13**

*Correlación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado*

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,073 <sup>a</sup>	4	.546
Razón de verosimilitud	4.326	4	.364
Asociación lineal por lineal	2.217	1	.136
N de casos válidos	70		

Según la tabla 13, la prueba de chi-cuadrado, nos revela que la significación asintótica (bilateral) es de  $0,364 > 0,05$  entre ambas variables, en ese entender se acepta la  $H_0$ : “No existe relación entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021”; y se rechaza la  $H_a$ : “Si existe relación entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021”. Este resultado nos indica que el comportamiento de ambas variables es de forma independiente.

**Tabla 14**

*Correlación entre las dimensiones de educación virtual y el aprendizaje autorregulado*

	<b>Pruebas de chi-cuadrado</b>	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Significación asintótica (bilateral)</b>
<b>Recursos aprendizaje virtual</b>	Chi-cuadrado de Pearson	14,261 <sup>a</sup>	4	.007
	Razón de verosimilitud	6.559	4	.161
	Asociación lineal por lineal	2.659	1	.103
	N de casos válidos	70		
<b>Acompañamiento virtual</b>	Chi-cuadrado de Pearson	3,467 <sup>a</sup>	4	.483
	Razón de verosimilitud	5.053	4	.282
	Asociación lineal por lineal	2.029	1	.154
	N de casos válidos	70		
<b>Colaboración virtual</b>	Chi-cuadrado de Pearson	1,958 <sup>a</sup>	4	.743
	Razón de verosimilitud	2.338	4	.674
	Asociación lineal por lineal	1.062	1	.303
	N de casos válidos	70		
<b>Competencias</b>	Chi-cuadrado de Pearson	4,258 <sup>a</sup>	4	.372
	Razón de verosimilitud	4.784	4	.310
	Asociación lineal por lineal	.091	1	.763
	N de casos válidos	70		

Respecto a los objetivos específicos de la investigación, que buscó conocer la relación de las dimensiones de variables de educación virtual (recursos de aprendizaje, acompañamiento, colaboración y competencias) entre el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021, como prueba de hipótesis se planteó afirmando: “Existe relación entre las dimensiones de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; en contraste refiere la Ho: “No existe relación entre las dimensiones de educación virtual y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021”; en respuesta, la tabla 14, basada en prueba de chi-cuadrado, muestra los valores de significación asintótica (bilateral) siendo de 0,161 > 0,05 (entre recursos de aprendizaje virtual y aprendizaje autorregulado), de 0,282 > 0,05 (entre acompañamiento virtual y aprendizaje autorregulado), de 0,674 > 0,05 (entre colaboración virtual y aprendizaje autorregulado) y finalmente de 0,310 > 0,05 (entre competencias y aprendizaje autorregulado), en ese entender se acepta la Ho: “No existe relación entre las dimensiones de educación virtual y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021”; y se rechaza la H<sub>1,2,3,4</sub>: “Si existe relación entre las dimensiones de educación virtual y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021”. Este resultado nos sugiere de antemano que el comportamiento de las dimensiones de la variable educación frente al aprendizaje autorregulado son independientes.

## V. DISCUSIÓN

Es relevante recordar que el estudio tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre educación virtual y aprendizaje autorregulado, para ello, se usó metodología correspondiente a enfoque cuantitativo con diseño no experimental correlacional descriptivo, que contó con la participación de 70 estudiantes como muestra derivado de un muestreo tipo censal, a los que se les suministró dos cuestionarios debidamente adaptados y validados en concordancia con la realidad nacional y modalidad educativa actual; al respecto la adaptación para el cuestionario educación virtual se centró como matriz en el instrumento de Valdez (2018) y en forma complementaria en las adaptaciones del mismo realizado por Mauricio y Tumay (2020) como resultado se obtuvo 13 reactivos; para el cuestionario sobre el aprendizaje autorregulado, se tuvo como matriz el inventario de Gordon et al. (1996), al respecto el proceso consistió en aligerar su magnitud considerando criterios de exclusión, equidad (balance) y distribución aleatoria de sus reactivos, lográndose como resultados 32 reactivos de un total de 80.

Sobre la validez del instrumento educación virtual (adaptado), al contrastar el nivel de confiabilidad de los resultados de la prueba piloto (antes) con los resultados de campo (después) se ratificó su nivel siendo incluso la tendencia ligeramente mayor hacia el nivel alto ( $\alpha = 0,827$  antes  $< 0,853$  después), quiere decir que el instrumento continua siendo altamente confiable, lo que concuerda con los niveles de confiabilidad que obtuvieron Valdez (2018) y Figueroa (2021) siendo  $\alpha = 0,875$  y  $0,944$ . En cuanto a la validez del instrumento de aprendizaje autorregulado (adaptado), al contrastar el nivel de confiabilidad de la prueba piloto (antes) con la aplicación de campo (después) igualmente se ratifica su nivel siendo la tendencia ligeramente menor en  $0,02$  ( $\alpha = 0,935$  antes  $< 0,907$  después), quiere decir que el instrumento sigue siendo altamente confiable, lo que concuerda con los niveles de confiabilidad con que aplicaron sus instrumentos Muñoz (2019) Guarniz (2021) y Noriega (2020) siendo respectivamente  $\alpha = 0,93$ ;  $0,985$  y  $0,879$ .

En relación a la validez externa, se podría considerar como una de las debilidades del estudio, la población y muestra, estimada en el proyecto en 200 y 150 respectivamente; la cual al ser verificada en el campo de estudio, se halló que

las cifras estimadas fueron menores, en correspondencia fue sincerada en 90 y 70 respectivamente; entre otros aspecto podría considerarse la fase de aplicación de los instrumentos, debido a que convergió con pleno proceso de matrícula en la UNDQT y con el aula virtual también en pleno proceso de adecuación respecto al reinicio de labores académicas, esto conllevó a tener que aplicar las encuestas los primeros días de la semana hábil mediante grupos de wasap de los docentes con los estudiantes, como resultante se obtuvo la participación de 70 estudiantes; sin embargo de esta cantidad se tiene que una parte de esta cantidad corresponde a estudiantes de la Facultad de Artes Visuales de la UNDQT, en ese entender la muestra fue combinada (estudiantes de educación artística y artes visuales); es por esta razón que los resultados obtenidos no se podrían generalizar concretamente al estudiantado de la Facultad de Educación Artística, pero si se podría generalizar en correspondencia a toda la UNDQT dado que contempla solo estas dos facultades. Por otro lado, muy al margen de estas dos situaciones (muestra sincerada y combinada) no merece desmerecer los resultados obtenidos en el nivel de educación virtual y aprendizaje autorregulado ni la relación de los mismos, o que deba ser replicada, contrariada o confirmada tanto en mismo u otros contextos.

Con estas consideraciones la variable educación virtual se abordó bajo el enfoque teórico de Gros (2011) cuyo modelo contempla la integración de cuatro factores: recursos de aprendizaje, colaboración, acompañamiento y colaboración.

Bajo este enfoque, según los resultados descriptivos obtenidos en los niveles de educación virtual del 100% de estudiantes encuestados de la UNDQT-2021, más de la mitad de la muestra (57.1%) destacó la educación virtual en el nivel medio, una cantidad menor (38.6%) en nivel alto y según una cifra mucho menor (4.3%) en el nivel bajo.

El resultado obtenido, se asemeja con el estudio de Valdez (2018), que halló en los niveles de educación virtual según encuesta a los estudiantes del Instituto Nacional Materno Perinatal, el 44,4% presentó nivel medio, de acuerdo al 34,3% nivel alto, para el 21,3% fue nivel bajo. Al contrastar estos resultados con lo desarrollado, se observa que en nivel medio es menor ( $44,4\% < 57,1\%$ ) y en el nivel bajo es mayor ( $21,3\% > 4,3\%$ ) la diferencia porcentual más que todo en el nivel bajo, como causal podría estar asociado con la ausencia del COVID, en vista que

su estudio fue desarrollado antes de la pandemia (2017). Entre otras razones recurriendo a la introducción del presente estudio, podrían estar relacionado con el enfoque de (Aguilar, 2020) que refirió sobre el aprendizaje derivado de los espacios virtuales, como un proceso experimental de ensayo-error que divisa precariedades (inconsistencia en el manejo del espacio virtual, los altos niveles de estrés, la falta de seguimiento al desarrollo de competencias, etc.)

Otro estudio que se alinea con los resultados obtenidos en relación a los niveles de tendencia favorable, es con el estudio que realizó Figueroa (2021) en Universidad Católica de Santa María, como resultado reveló según el 65% fue en nivel alto el despliegue educativo virtual en dicha entidad, para el 30% el nivel de educación virtual fue medio y según el 5% fue baja. Al comparar estos resultados con la investigación en discusión, en los niveles sobresalientes difieren en vista que Figueroa, reveló nivel alto y lo desarrollado nivel medio según los estudiantes de la UNDQT; sin embargo, al respecto es evidente que ambos estudios reflejan una tendencia en crecimiento hacia el nivel alto, además ambos convergen en el nivel con valor porcentual por debajo del 5%. Esta tendencia favorable en el nivel de educación virtual en crecimiento reafirma una de las conclusiones del estudio que realizó Velásquez (2020) en Guatemala, sobre educación virtual afectada por el Covid-19, enfatiza que “la modalidad educación virtual vino para institucionalizarse” dado que ha revolucionado la educación superior y el sistema educativo en general en el país de Guatemala.

Entre otras razones también podría estar justificado con el estudio de Zambrano y Vera (2020) enfocado en el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) de alumnos de bachillerato de Portoviejo (Ecuador), al respecto concluyen que los EVA son recursos valiosos con múltiples posibilidades para dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje, armonizan muy bien con las exigencias educativas actuales, se adaptan con facilidad a cualquier sistema educativo, en suma, su aporte, hace que la educación sea de calidad. Y por el cual Román (2020) señaló que la educación virtual en la educación superior mexicana salvaguardó la continuidad de la educación. Así mismo la tendencia favorable podría estar sustentado en su connotación, ya que educación virtual, es una modalidad con elevadas expectativas, posee una diversidad de herramientas que

beneficia el proceso de aprendizaje, es un campo propicio para analizar y comprender los desafíos de la cultura de estos tiempos, así como la sociedad de información y conocimiento (Varón, 2011)

Sobre el aprendizaje autorregulado, se adoptó como constructo el modelo planteado por Gordon (1996) cuyo Inventario de aprendizaje autorregulado, es un instrumento que posibilita en las investigaciones y la andragogía la comprensión conceptual del aprendizaje autorregulado e identificación de conductas que demandan los aprendices para que logren el éxito. Su estructura contempla cuatro sub escalas, estas son: proceso ejecutivo, proceso cognitivo, motivación y control del ambiente. Esta versión, converge con el enfoque de aprendizaje autorregulado de Boekaerts (1999), es un modelo conceptual que se basa en tres capas de autorregulación, la primera (interna) concierne a la regulación de estrategias cognitivas (estilos de aprendizaje), la segunda (intermedia) refiere a la regulación del proceso de aprendizaje, y la tercera (externa) aborda la regulación del yo y motivación, enfocada en autopercepción y conducta orientada hacia los objetivos.

Según los resultados descriptivos obtenidos en los niveles de aprendizaje autorregulado del 100% de estudiantes encuestados de la UNDQT-2021, más de la mitad de la muestra (65.7%) destacó el aprendizaje autorregulado en el nivel medio, para una cantidad menor (32.9%) el aprendizaje autorregulado es alta y según una cifra mucho menor (1.4%).

El resultado obtenido, basado en tres niveles se asemeja con el estudio de Muñoz (2019), que halló en los niveles de aprendizaje autorregulado según encuesta a los estudiantes de la UNMSM, de acuerdo al 50.0% presentó nivel medio, según el 47.5% nivel alto y para el 2.5% fue nivel bajo. En esta clasificación se tiene el estudio realizado por Noriega (2020), que halló en los niveles de aprendizaje autorregulado según encuesta a los estudiantes en una Universidad Privada de Lima, según el 57,4% presentó nivel medio, de acuerdo al 21,6% nivel alto y para el 21,1% fue nivel bajo. En este caso los dos estudios convergen con porcentaje sobresaliente en el nivel medio.

Otros estudios que se alinean con los resultados obtenidos, basado en 4 niveles, se tiene el estudio realizado por Guarniz (2021), que halló en los niveles de aprendizaje autorregulado según encuesta a los estudiantes en una entidad privada



universitaria de Trujillo, de acuerdo al 90% presentó nivel alto, según el 7% nivel alto, para el 3% fue nivel bajo y conforme al 0% nivel deficiente. En esta clasificación se tiene también el estudio desarrollado por Coronado de la Cruz (2018), que halló en los niveles de aprendizaje autorregulado según encuesta a los estudiantes de la Universidad IGV, de acuerdo al 26,7% presentó nivel bajo, según el 25,6% nivel deficiente, para el 24,6% fue nivel alto, y según el 23,1% fue nivel medio. En este caso ambos estudios convergen con porcentaje sobresaliente en el nivel alto.

Al contrastar los resultados obtenidos basados los resultados en tres niveles con las dos primeras investigaciones de Muñoz (2019) y Noriega (2020) se observa que las tres sobresalen en el nivel medio del aprendizaje autorregulado, sin embargo, no todas presentan el mismo porcentaje, en ese entender se tiene con mayor porcentaje (65,7%) a los estudiantes de la UNDQT, en menor porcentaje al anterior (57,4%) a los estudiantes de una Universidad Privada de Lima, y con porcentaje mucho menor (50%) a los estudiantes de la UMNSM.

A continuación, al contrastar los resultados de las investigaciones basados los resultados en cuatro niveles con entre Guarniz (2021) y Coronado de la Cruz (2018) se observa que sobresalen en el nivel alto del aprendizaje autorregulado, sin embargo, ambos no presentan mismo porcentaje, en ese entender destaca con mayor porcentaje (90%) los estudiantes encuestados de una Universidad privada de Trujillo y con menor porcentaje al anterior (24,6%) a los estudiantes encuestados de la Universidad IGV. Es necesario precisar que en este grupo no se consideró con fines comparativos a los estudiantes encuestados de la UNDQT, en vista que el nivel de aprendizaje autorregulado comprendió tres niveles.

Entonces siendo necesario clarificar los resultados en forma comparativa la investigación desarrollada con los dos grupos de investigación que difieren en la cantidad de niveles, para determinar la tendencia de los resultados obtenidos consideró como criterio lo siguiente “a menor intensidad en el nivel bajo es mayor la tendencia”; y “a mayor intensidad en el nivel bajo es menor la intensidad en la tendencia” ( $C = \langle \%Nb \rightarrow \rangle T; \rangle \%Nb \rightarrow \langle T$ ) bajo este criterio aplicado, se tiene que la tendencia en el aprendizaje autorregulado es muy favorable en los estudiantes encuestados de una Universidad privada de Trujillo, cuya intensidad porcentual en el nivel bajo es de sólo 3% (0+3); prosiguiendo se tiene una tendencia favorable y

en crecimiento hacia el nivel óptimo en los estudiantes encuestados de la UNDQT y la UNMSM, con intensidad porcentual en el nivel bajo de 1.4% y 2.5% respectivamente; así mismo una tendencia favorable ligeramente en crecimiento hacia el nivel alto, pero con una significativa presencia de intensidad porcentual en nivel bajo de 21.1% en los estudiantes encuestados de una Universidad Privada de Lima; y finalmente una tendencia plana decreciente hacia el nivel bajo por la presencia de intensidad porcentual considerable equivalente a 49.8% (25.6 + 26.7) en los estudiantes encuestados de la de la Universidad IGV.

La explicación de la tendencia favorable en crecimiento y próximo al nivel alto, podría estar justificado con el concepto de aprendizaje autorregulado, en ese entender los estudiantes encuestados saben que es una modalidad de aprendizaje que concierne ejercer control de pensamientos, sentimientos y acciones, y que su propósito es conducente al logro de resultados académicos (Cassidy, 2011; Zimmerman, 2000). Así mismo saben que es un proceso que involucra cambio derivado de la experiencia, que mejora e incrementa el potencial del desempeño y del aprendizaje futuro (Ambrose, et al., 2017). También saben que es un proceso de autodirección mediante el cual realizan conversión de las habilidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 2000).

En cuanto a la tendencia neutra decreciente hacia el nivel bajo, la explicación, puede estar asociada a que los estudiantes aún no saben cómo autorregularse de modo adecuada en sus estudios académicos (Zimmerman, 2002). Entre otras razones también podría estar influenciada por el entorno teniendo en cuenta que es la más complejo de regular frente a otras áreas y que no siempre está bajo el control del estudiante (Pintrich, 2004).

En relación con la hipótesis general, según los resultados obtenidos se determinó que no hay relación entre la variable educación virtual y el aprendizaje autorregulado dado que la significancia bilateral fue de  $0,156 > 0,05$  con intensidad positiva muy baja ( $\rho=0,161$ ) motivo por el cual se aceptó la  $H_0$  que refiere a la ausencia de relación entre educación virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; similar situación sucede con las dimensiones de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en la que el valor de  $p^* > 0,05$  en todos los casos. En ese entender respecto a la hipótesis

específica 01, se halló que no existe relación entre la dimensión recursos de aprendizaje de educación virtual con el aprendizaje autorregulado dado que presentó significancia bilateral de  $0,156 > 0,05$  con intensidad positiva muy baja ( $\rho=0,156$ ) en concordancia se aceptó la  $H_0$  que refiere a la ausencia de relación entre los recursos de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la UNDQT, 2021; en cuanto a la hipótesis específica 02, también se encontró ausencia de correlación entre la dimensión acompañamiento de educación virtual y el aprendizaje autorregulado dado que el valor de significancia bilateral fue de  $0,197 > 0,05$  con intensidad positiva muy baja ( $\rho=0,197$ ) en correspondencia se aceptó la  $H_0$  que refiere a la ausencia de relación entre acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes la UNDQT, 2021; en el caso de la hipótesis específica 03, no existe correlación entre la dimensión colaboración de educación virtual con el aprendizaje autorregulado dado que arrojó un valor de significancia bilateral de  $0,301 > 0,05$  con intensidad positiva baja ( $\rho = 0,301$ ) en correspondencia conllevó aceptar la  $H_0$  que refiere a la ausencia de relación entre colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes la UNDQT, 2021; finalmente, en cuanto a la hipótesis específica 04, también no existe relación entre la dimensión Competencias de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en vista que el valor de significancia bilateral fue de  $0,849 > 0,05$  con intensidad positiva alta ( $\rho=0,849$ ) en correspondencia se aceptó la  $H_0$  que refiere a la ausencia de relación entre colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.

La ausencia de correlación podría estar sustentada en la variable educación virtual, debido a que falta esclarecer el valor de su despliegue (Varón, 2011). La percepción en cuanto a su desarrollo es corroborada por Román (2020) según los resultados de su investigación señala que la educación virtual en educación superior en Oaxaca México aún se desconocen los obstáculos reales al respecto a causa de la contingencia sanitaria. Motivo por el cual Bernate y Guativa (2020) enfatiza que es importante analizar los progresos y cambios de esta modalidad. Otra de las razones podría ser que la educación virtual no está siendo analizando desde el interior del proceso formativo centrado en evidenciar el sentir, las dificultades, competencias, entre otros (Román, 2020). En esta perspectiva también podría ser que el educando y educador no están interviniendo en igualdad de

condiciones, por ejemplo, en los foros, que requiere propiciar empatía, confianza, autonomía y emprendimientos a fin de consensuar sentidos con sus similares y la sociedad (Aguilar, 2020). Entre otros fundamentos teóricos de significancia enfocada en el éxito, se afirma que no siempre es resultado del uso de estrategias de autorregulación, dado que existen casos de estudiantes cuyo éxito es resultado de un proceso de adaptación que responde a las exigencias académicas a lo largo de su proceso formativo (Lindner, et al., como se citó en Hardie, 2009)

Por otra parte, el resultado obtenido podría estar alineando en forma paralela con el estudio correlacional realizado en Perú por Coronado de la Cruz (2018) basado en una muestra de 195 estudiantes de la Facultad de Psicología la Universidad IGV, quien en respuesta a su objetivo general halló que no existe relación entre motivación del logro y aprendizaje autorregulado según significancia bilateral que fue de  $0,057 > 0,05$ ; sin embargo, a nivel específico si encontró una relación directa entre motivación de tarea/capacidad y el aprendizaje autorregulado en la dimensión cognitiva ( $0,032 < 0,05$ ) lo propio entre motivación de examen y el aprendizaje autorregulado en la dimensión cognitiva ( $0,045 < 0,05$ ). Al contrastar este resultado de correlación que fue en forma parcial en la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado, con la intensidad de correlación de la investigación desarrollada que fluctúa entre positiva muy baja y positiva baja, podría posibilitar revertir la ausencia de correlación semejante al obtenido en el estudio de Coronado de la Cruz; en ese entender la razón sugiere considerar solo en forma relativa la ausencia de correlación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado el estudio desarrollado; y porque además al parecer aún no se realizaron estudios desde esta perspectiva.

De ser asumida esta iniciativa, entonces los resultados se podrían asemejar con los estudios correlacionales de: Figueroa (2021) que halló una relación positiva y significativa entre las variables educación virtual y satisfacción del estudiante cuya significancia bilateral fue de  $0,00 < 0,05$ , basado en encuesta realizado a 110 estudiantes de Post grado de la UCSM. A los mismos resultados arribó Valdez (2018) quien reveló también una relación positiva y moderada ( $\rho = 0.827$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ) entre educación virtual y la satisfacción del estudiante, según encuesta a 108 estudiantes del Instituto Nacional Materno Perinatal de Lima como muestra.

Entre otros estudios correlacionales paralelos teniéndose como referente al aprendizaje autorregulado como variable independiente frente a otras variables diferentes a educación virtual se tiene a Muñoz (2019) quien halló una relación positiva y moderada ( $\rho = 0,517$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ) entre motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado, cuya muestra de encuestados comprendió 118 estudiantes de la UMNSM. Otro estudio es el realizado por Guarniz (2021) quien encontró que existe una relación significativa positiva y muy fuerte ( $\rho = 0.871$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ) entre aprendizaje autorregulado y logro de aprendizajes, según encuesta aplicada a 30 estudiantes de distintas carreras inscritos al curso de Cultura Ambiental en una Universidad privada de Trujillo. Corroborar estos resultados la investigación correlacional de Noriega (2020) que encontró la existencia de una correlación significativa con intensidad baja ( $\rho = 0,189$ ;  $p = 0,009 < 0,05$ ) entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos expositivo-explicativos, basado en una muestra de 190 estudiantes de una universidad privada Lima. Estos estudios corroboran que el aprendizaje es un proceso que converge con otros procesos paralelos que influyen en su valoración (Ambrose et ál., 2017). Además, se debe tener en cuenta que es un concepto de alta valoración que puede cambiar en forma significativa el curso del aprendizaje sobre todo en educación superior, donde las exigencias actuales son distintivas (Cassidy, 2011). En ese entender considerando que el aprendizaje autorregulado es una variable que converge con otros procesos y es significativa en el aprendizaje en educación universitaria, corrobora a que la ausencia de correlación revelada entre educación virtual y aprendizaje autorregulado, sugiere a que deba ser considerarla en forma relativa y no absoluta.

## VI. CONCLUSIONES

Primera. Se halló que no existe relación entre educación virtual y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; significa que ambas variables son independientes y no existe asociación.

Segunda. Se encontró que no existe relación entre los recursos de aprendizaje virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; vale decir que, las variables son independientes y no existe relación.

Tercera. Así mismo se halló ausencia de relación entre acompañamiento virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; quiere decir que, las variables son independientes y no existe relación.

Cuarta. También se determinó que no existe relación entre colaboración virtual y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; ello indica que, las variables son independientes y no existe asociación.

Quinta. De la misma manera se concluye que no existe relación entre competencias y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021; en correspondencia la razón sugiere, que las variables son independientes y no existe correlación.

Sexta. Entre otras conclusiones, se halló una regla de relación inversa para fines comparativos e interpretativos que permite determinar la tendencia en forma ordinal para casos de estudios desarrollados con niveles dispares para ello, como criterio de análisis, se centra en nivel bajo y en la intensidad de comportamiento porcentual, al respecto la regla establece “a menor intensidad en el nivel bajo es mayor la intensidad en la tendencia”; y “a mayor intensidad en el nivel bajo es menor la intensidad en la tendencia”.

## VII. RECOMENDACIONES

Primera. A la UNDQT dado los resultados favorables de los estudiantes encuestados cuyo resultado denotó una tendencia favorable en crecimiento hacia el nivel alto tanto en el despliegue educativo virtual como en el aprendizaje autorregulado y por el cual sobresalen en una segunda posición conjuntamente que los estudiantes de la UNMSM, por esta razón se recomienda mantener el nivel actual, así como optimizarla y de ese modo propender hacia el nivel alto.

Segunda. Siendo la investigación posiblemente una de las primeras que relacionó educación virtual y aprendizaje autorregulado, que reveló como resultado ausencia de correlación entre ambas variables, al respecto se recomienda a otros Investigadores que deseen continuar con la correlación de dichas variables afín de corroborar si en efecto se replica el mismo resultado.

Tercera. A los futuros tesisistas universitarios de la UCV, en relación a la selección de antecedentes de estudio se les sugiere considerar como criterio selectivo considerar investigaciones de preferencia con niveles ordinales parejos, en vista que facilitó realizar aspectos comparativos e interpretativos en la fase de discusión de los resultados. Por otra parte, si la elección contemplara niveles ordinales disparejos, se les recomienda aplicar la regla encontrada basado en relación inversa que estableció “a menor intensidad en el nivel bajo es mayor la intensidad en tendencia”; y “a mayor intensidad en el nivel bajo es menor la intensidad en la tendencia”

Cuarta. A los investigadores de otras universidades, interesados en el estudio del aprendizaje autorregulado, se les recomienda utilizar el instrumento que se adaptó para el presente estudio, en vista que fue contextualizado a la realidad peruana y modalidad educativa virtual, con importantes resultados que denotó una confiabilidad estable tanto en la prueba piloto como en el estudio propiamente.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, F. D. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. doi:10.4067/S0718-07052020000300213
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., & DiPietro, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje*. Universidad del Norte.
- Arias, A. V., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Pérez, J. C., Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas psychologica*, 9(1), 109-121. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156009.pdf>
- Ayala Pezzutti, R. J., Laurente Cárdenas, C. M., Escuza Mesías, C. D., Núñez Lira, L. A., & Díaz Dumont, J. R. (2020). Mundos virtuales y el aprendizaje inmersivo en educación superior. *Propósitos y representaciones*, 8(1). doi:10.20511/pyr2020.v8n1.430
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in psychology*, 5, 593. doi:10.3389/fpsyg.2014.00593
- Bernabéu Brotón, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. doi:10.30827/Digibug.47141
- Bernad Mainar, J. A. (1988). Las estrategias de aprendizaje: Nueva Agenda para el éxito escolar. Obtenido de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20357/estrategias\\_aprendizaje.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20357/estrategias_aprendizaje.pdf)
- Bernate, J. A., & Guativa, J. A. V. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599937>



- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457. doi:10.1016/S0883-0355(99)00014-2
- Boujon, C., & Quaireau, C. (2004). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología cognitiva y experimental* (Vol. 147). Narcea Ediciones.
- Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10272/6606>
- Carrasco Díaz, S. (2009). *Metodología de la investigación científica* (Segunda reimpresión ed.). Lima: San Marcos.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education : identifying key component processes, *Studies in Higher Education*. 36(8), 989-1000. doi:10.1080/03075079.2010.503269
- Cavero, M. Á. B. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 171-185. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2010). Rethinking procrastination: Positive effects of " active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264. doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Clavero, F. H., & Salguero, I. R. (2012). Aprendizaje autorregulado. Obtenido de <https://altascapacidades.es/webdocente/Aprendizaje%20Autorregulado/ApreenAuto.pdf>
- Coronado de la Cruz, M. E. E. (2018). Motivación de logro y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Lima 2013. Obtenido de <http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/593>
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo

rendimiento academico|| Causal attributions in low and high academic achievement university students in the Dominican Republic. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 19-29.  
doi:10.17979/reipe.2015.2.1.1319

Figueroa Banda, R. A. (2021). *Relación entre la educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del postgrado de la Universidad Católica de Santa María-Arequipa 2020*. Obtenido de <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/10908>

Gordon, W. I. (1996). A Factor Analytic Study of the Self-Regulated Learning Inventory. Recuperado el 9 de 10 de 2021, de <https://eric.ed.gov/?id=ED402334>

Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la Educación virtual. Construyendo el E-learning del siglo XXI* (Primera ed.). Barcelona: UOCInnova. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/66735>

Guarniz, O. (2021). Aprendizaje autorregulado y competencias digitales en logros de aprendizaje en estudiantes de un programa de formación para adultos de una universidad privada de Trujillo, semestre 2020-2. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/56459>

Gutiérrez, M. A. U. (2004). *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. UNAB.

Hardie, J. C. (2009). *New Opportunities or difficult challenges? Self-regulation of learning in Chinese students in a western university setting*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10092/3392>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGRAW-HILL.

Huanca-Arohuanca, J. W., Supo-Condori, F., Sucari Leon, R., & Supo Quispe, L. A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 115-128. doi:10.22458/ie.v22iespecial.3218

- Lanz, M. Z., & Difabio De Anglat, H. E. (2007). Evaluación del aprendizaje autorregulado a través del inventario de Reinhart Lindner. Exploración de sus cualidades psicométricas. *In XIV jornadas de investigación y Tercer encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-073/596>
- Leal, L. (2016). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación universitaria. *Revista Ciencias Sociales y Educativas de la UNEFM*, 6(1), 129-143. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Linoel-Leal-Ordonez/publication/316994961\\_El\\_aprendizaje\\_autorregulado\\_en\\_estudiantes\\_de\\_Educacion\\_Universitaria/links/592c78360f7e9b9979b2a8c3/El-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-de-Educacion-Universitaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linoel-Leal-Ordonez/publication/316994961_El_aprendizaje_autorregulado_en_estudiantes_de_Educacion_Universitaria/links/592c78360f7e9b9979b2a8c3/El-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-de-Educacion-Universitaria.pdf)
- Ledesma, F., & Ninozka, K. (2020). *Aproximaciones sobre educación virtual ante medidas de aislamiento social por COVID-19 en la EESPP Emilia Barcia Boniffatti, Lima 2020*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47532>
- Lindner, R. W., & Harris, B. R. (1998). Self-regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, 47(1), 63-78. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/27797364>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. doi:10.5093/ed2013a3
- Mauricio, S., & Alexandra, K. (2020). Educación virtual y satisfacción de las estudiantes del 5 año de la Institución Educativa Nacional Santa Rosa, año 2020. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/46623>
- Mendoza Torres, C. P., & Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Primera ed.). México: McGRAW-HILL Interamericana editores, S.A. de C.V.
- Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional*

- sobre el aprendizaje significativo, 19(44), 1-16. Obtenido de <https://www.academia.edu/download/40784677/apsigsubesp.pdf>
- Muñoz, G. (2019). Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Marcos. *Resúmenes I jornada de investigación científica en obstetricia, 4*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38692>
- Noriega Hidalgo, T. C. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivo-explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una universidad privada de Lima-2019*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8178>
- Núñez Perez, J. C., Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Obtenido de <http://hdl.handle.net/1822/11868>
- Pinto Santubera, C., Ortiz Salgado, R., Muñoz Mendoza, C. L., Yáñez Alvarado, M., & Letelier Sanza, P. (2020). Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en línea (Online Self-regulated Learning Questionnaire, OSLQ): estudio de validez y fiabilidad de la versión en español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 251-266. doi:10.4067/S0718-07052020000200251
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In Handbook of self-regulation*, 451-502. Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13-40. doi:10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95
- Sánchez Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (2017). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica* (Quinta ed.).

- Szmidt, E., & Kacprzyk, J. (July de 2010). The Spearman rank correlation coefficient between intuitionistic fuzzy sets. (IEEE, Ed.) *In 2010 5th IEEE international conference intelligent systems*, 276-280. IEEE.  
doi:10.1109/IS.2010.5548399
- Tumay Melgar, E. M. (2020). Educación virtual en la comprensión lectora de inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública Chorrillos, 2020. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/63029>
- Valdez Betalleluz, E. B. (2018). La educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del Instituto Nacional Materno Perinatal 2017. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21504>
- Varón, C. S. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9). doi:10.15765/pnrm.v5i9.37
- Velásquez, R. (2020). La educación virtual en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 19-25. doi:10.46734/revcientifica.v2i1.8
- Vergara Tassara, R. A. (2018). *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas*. Obtenido de [repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14573](https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14573)
- Zambrano, Y. A., & Vera, C. E. (2020). Plan de entornos virtuales de aprendizaje y su aplicación en la asignatura de ciencias sociales en tiempo de pandemia COVID-19 para Estudiantes de bachillerato en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 232-245. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491397>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In Handbook of self-regulation*, 13-39. Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/2005-08058-027>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*,

5(1). Obtenido de

<https://pdfs.semanticscholar.org/dd64/eb09779f26178f1c3a911eb3d3349d5c61ad.pdf>

Zimmerman, Barry J; Schunk, Dale H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=og4hVOcjcqMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Self-regulated+learning+and+academic+achievement:+Theoretical+perspectives&ots=sX4-6GQZRu&sig=\\_oDzaiGvHsJOslgaOoyZfLfZUWM](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=og4hVOcjcqMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Self-regulated+learning+and+academic+achievement:+Theoretical+perspectives&ots=sX4-6GQZRu&sig=_oDzaiGvHsJOslgaOoyZfLfZUWM)

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121-132. Obtenido de 10.4067/S0718-07052006000200007

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: Declaración de autenticidad del autor**

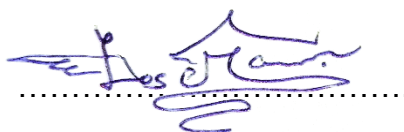
### **Anexo 1: Declaración de autenticidad del autor**

#### **DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL AUTOR**

Yo, JOSÉ MANCHA TAIPE, alumno de la Escuela de posgrado del Programa académico de Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad Cesar Vallejo, filial Lima Norte, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan al proyecto de investigación titulado "Educación virtual y aprendizaje autorregulado en la Universidad Nacional Diego Quispe Tito, 2021" es:

1. De mi autoría.
2. El Trabajo de investigación no fue plagiado ni total, ni parcialmente.
3. El Trabajo de investigación no fue publicada ni presentada anteriormente.
4. Los resultados consignados no han sido falseados, duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

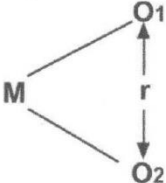
A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Mancha Taipe', is written over a horizontal dotted line.

José Mancha Taipe

DNI: 23982011



### Anexo 3: Matriz de consistencia del proyecto

PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODOLÓGÍA
<p><b>General:</b></p> <p>¿En qué medida se relaciona la educación virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p><b>Problema 1.</b> ¿En qué medida se relaciona los recursos de aprendizaje con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?</p> <p><b>Problema 2.</b> ¿En qué medida se relaciona el acompañamiento con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?</p> <p><b>Problema 3.</b> ¿En qué medida se relaciona la colaboración con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?</p> <p><b>Problema 4.</b> ¿En qué medida se relaciona las competencias con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021?</p>	<p><b>General:</b></p> <p>Conocer la relación de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p><b>Objetivo 1.</b> Conocer la relación de recursos de aprendizaje con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Objetivo 2.</b> Conocer la relación de acompañamiento con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Objetivo 3.</b> Conocer la relación de colaboración con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Objetivo 4.</b> Conocer la relación de competencias con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p>	<p><b>General:</b></p> <p>Existe relación de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p><b>Hipótesis 1.</b> Existe relación de recursos de aprendizaje virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Hipótesis 2.</b> Existe relación de acompañamiento virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Hipótesis 3.</b> Existe relación de colaboración virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Hipótesis 4.</b> Existe relación de competencias con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.</p>	<p><b>Variable (V1):</b></p> <p>Educación virtual</p> <p><b>Variable (V2):</b></p> <p>Aprendizaje autorregulado</p>	<p><b>Tipo:</b> sustantivo descriptivo.</p> <p><b>Nivel:</b> No experimental, descriptivo correlacional.</p> <p><b>Diseño:</b> Correlacional</p>  <p><b>Población:</b> 90 Estudiantes de la UNDQT, 2021.</p> <p><b>Muestra:</b> Estudiantes de la Facultad de Educación Artística de la UNDQT.</p> <p><b>Muestreo:</b> 70 estudiantes de Educación Artística de la UNDQT.</p> <p><b>Técnica:</b> Encuesta.</p> <p><b>Instrumento:</b> Cuestionario.</p>

**Fuente:** elaboración propia.

## Anexo 4: Matriz de operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVEL Y RANGO
Educación virtual	Es el proceso educativo, en donde el acto comunicativo entre docentes y discentes es mediada a través de tecnologías de información y comunicación, que posibilitan su encuentro sin necesidad de que confluyan en forma corporal, temporal, ni espacial (Unigarro, 2004)	Para Gros Salvat (2011) educación virtual es una modalidad educativa que se operacionaliza en recursos de aprendizaje, colaboración, acompañamiento y competencias.	1. Recursos de aprendizaje	1. Material didáctico 2. Tecnología de calidad 3. Recurso de aprendizaje	[1, 2, 3 y 4]	<b>Ordinal:</b>  Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ni de acuerdo ni desacuerdo (3) De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5)	Bajo (13.00 a 30.33)
			2. Acompañamiento	4. Orientación docente 5. Flexibilidad 6. Consultas	[5, 6 y 7]		Media (30.34 a 40.67)
			3. Colaboración	7. Orientación 8. Ayuda 9. Respuesta oportuna 10. Personalizada	[8, 9, 10 y 11]		Alta (47.68 a 65.00)
			4. Competencias	11. Formación en competencias 12. Modelo de estudio	[12 y 13]		
Aprendizaje autorregulado	Es un modus de aprendizaje en la cual el estudiantado ejerce control de sus pensamientos, sentimientos y acciones a finde lograr óptimos resultados académicos (Cassidy, 2011)	Gordon (1996) refiere que su Inventario de aprendizaje autorregulado, en su versión tercera es un instrumento que se operacionaliza en cuatro factores: (a) proceso ejecutivo, (b) proceso cognitivo, (c) motivación y (d) control del entorno; consta de 04 sub escalas y 80 elementos.	5. Proceso ejecutivo	1. Procesamiento de ejecución 2. Procesamiento meta cognitivo 3. Análisis de tareas 4. Estrategias de constructo 5. Monitorización 6. Estrategias evaluativas	[3, 6, 16, 18, 20, 24, 27 y 31]	<b>Ordinal:</b>  Nada típico en mí (1) No muy típico en mí (2) Algunas veces típico en mí (3) Muy típico en mí (4) Totalmente típico en mí (5)	Bajo (32.00 a 74.67)
			6. Proceso cognitivo	7. Procesamiento cognitivo 8. Concentración 9. Almacenar datos 10. Recuperar datos 11. Ejecución de las tareas	[1, 9, 10, 12, 14, 21, 25 y 28]		Media (74.68 a 117.33)
			7. Factor motivacional	12. Orientación hacia una meta 13. Recompensa 14. Sentimiento de capacidad	[2, 4, 7, 15, 22, 26, 29 y 32]		Alta (117.34 a 160.00)
			8. Control ambiental	15. Uso del medio ambiente 16. Buscar ayuda 17. Administrar tiempo 18. Administrar tareas	[5, 8, 11, 13, 17, 19, 23 y 30]		

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 5: Ficha técnica de instrumentos

### Ficha técnica 01: Educación Virtual

Aspectos complementarios	Detalles
Nombre:.....	Cuestionario de Educación virtual.
Autor:.....	Valdez Betallelluz, Enrique Bernardo.
Adaptación:.....	Mancha Taipe, José.
Objetivo:.....	Conocer la relación de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.
Tiempo:.....	10 minutos
Lugar:.....	Facultad de Educación Artística de la UNDQT.
Fecha:.....	29 de octubre
Aplicación:.....	Individual
Nivel:.....	[1 = Bajo] [2 = Media] [3 = Alta]
Dimensiones: .....	N° = 4 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ D-1 = [4 ítems]</li> <li>▪ D-2 = [3 ítems]</li> <li>▪ D-3 = [4 ítems]</li> <li>▪ D-4 = [2 ítems]</li> </ul>
Escala:.....	Totalmente en desacuerdo [1] En desacuerdo [2] Ni de acuerdo ni desacuerdo [3] De acuerdo [4] Totalmente de acuerdo [5]

### Baremo:

V-D	N°	ESCALA		RANGOS-INTERVALO				NIVELES					
		Ítems	Min	Max	Ptj. Min	Ptj. Max	Rango	Interv.	baja = 1	Media = 2	Alta = 3		
V1	13	1	5	13	65	52	17.33	13.00	30.33	30.34	47.67	47.68	65.00
D1	4	1	5	4	20	16	5.33	4.00	9.33	9.34	14.67	14.68	20.00
D2	3	1	5	3	15	12	4.00	3.00	7.00	7.01	11.00	11.01	15.00
D3	4	1	5	4	20	16	5.33	4.00	9.33	9.34	14.67	14.68	20.00
D4	2	1	5	2	10	8	2.67	2.00	4.67	4.68	7.33	7.34	10.00

**Nota:** \*Baremo: Son escalas de valor que se establecen para clasificar niveles y rangos.

## Ficha técnica 02: Aprendizaje Autorregulado

Aspectos complementarios	Detalles
Nombre:.....	Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado.
Autor:.....	Gordon, W. I. (1996). A Factor Analytic Study of the Self-Regulated Learning Inventory.
Adaptación:.....	Mancha Taipe, José.
Objetivo:.....	Conocer la relación de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la UNDQT, 2021.
Tiempo:.....	20 minutos
Lugar:.....	Facultad de Educación Artística de la UNDQT.
Fecha:.....	15 de noviembre
Aplicación:.....	Individual
Niveles:.....	[1 = Bajo] [2 = Media] [3 = Alta]
Dimensiones: .....	N° = 4 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ D-1 = [8 ítems]</li> <li>▪ D-2 = [8 ítems]</li> <li>▪ D-3 = [8 ítems]</li> <li>▪ D-4 = [8 ítems]</li> </ul>
Escala:.....	Nada típico en mí [1]. No muy típico en mí [2]. Algunas veces típico en mí [3]. Muy típico [4]. Totalmente típico en mí [5].

### Baremo:

V-d	N°	ESCALA		RANGOS-INTERVALO				NIVELES					
		Ítems	Min	Max	Ptj. Min	Ptj. Max	Rango	Interv.	baja = 1	Media = 2	Alta = 3		
V2	32	1	5	32	160	128	42.67	32.00	74.67	74.68	117.33	117.34	160.00
D1	8	1	5	8	40	32	10.67	8.00	18.67	18.68	29.33	29.34	40.00
D2	8	1	5	8	40	32	10.67	8.00	18.67	18.68	29.33	29.34	40.00
D3	8	1	5	8	40	32	10.67	8.00	18.67	18.68	29.33	29.34	40.00
D4	8	1	5	8	40	32	10.67	8.00	18.67	18.68	29.33	29.34	40.00

**Nota:** \*Baremo: Son escalas de valor que se establecen para clasificar niveles y rangos.

## Anexo 6: Instrumentos

### Cuestionario 01: Educación virtual

Introducción: Estimado(a) Estudiante, la presente tiene como fin compilar información respecto al desarrollo de la modalidad educativa virtual condicionada por la pandemia. Por esta razón su percepción y veracidad de respuestas es de suma relevancia. De antemano ¡Muchas gracias por ser parte de esta investigación!

Instrucciones: Una vez aperturado el formulario Google, hallará 13 ítems con 05 niveles de respuesta, para responder se le recomienda analizar las preguntas y marcar solo una opción que más se ajuste con su percepción y según el numeral de escala de respuesta.

#### Escala de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

N°	Ítems	1	2	3	4	5
<b>Recursos de aprendizaje virtual</b>						
1	La calidad de tecnología empleada en la institución es el más adecuado para su enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Los recursos de aprendizaje (pdf y presentaciones animadas) publicados en el espacio del aula virtual son útiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Se recibe material de retroalimentación de los temas tratados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Se hace uso del foro de debate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Acompañamiento virtual</b>						
5	Recibe orientación del tutor virtual para planificar sus tareas virtuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	El tiempo para las actividades dejadas en el curso virtual se maneja con flexibilidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Mis consultas son contestadas oportunamente por el tutor virtual del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
<b>Colaboración virtual</b>						
8	La orientación didáctica del curso virtual suele ser personalizada cuando se solicita al tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Considera que el trabajo en pares de forma virtual permite mejorar el desarrollo de las sesiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ante cualquier inconveniente en los cursos mis compañeros colaboran dando soluciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	El tutor consigna retroalimentación de sus trabajos presentados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencias</b>						
12	El curso virtual contribuye a la formación de competencias en los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	La educación virtual es una modalidad de estudio que permite alcanzar los objetivos del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Nota:** Los indicadores e ítems tiene como referente el instrumento realizado por Valdez (2017)

## **Cuestionario 02: Aprendizaje Autorregulado**

Introducción: Estimado(a) Estudiante, la presente tiene como fin compilar información respecto al desarrollo de la modalidad educativa virtual condicionada por la pandemia. Por esta razón su percepción y veracidad de respuestas es de suma relevancia. De antemano ¡Muchas gracias por ser parte de esta investigación!

Instrucciones: Una vez aperturado el formulario Google, hallará 32 ítems con 05 niveles de respuesta, para responder se le recomienda analizar las preguntas y marcar solo una opción que más se ajuste con su percepción y según el numeral de escala de respuesta.

Confidencialidad: Su participación en el cuestionario es anónima.

### **Escala de respuesta:**

1. Nada típico en mí
2. No muy típico en mí
3. Algunas veces típico en mí
4. Muy típico en mí
5. Totalmente típico en mí

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Asisto preparado a clases para poder discutir el material de estudio asignado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que comparar qué tan bien lo hago respecto a otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Cuando leo un texto, conscientemente separo las ideas principales de las ideas de apoyo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Afín de estar lo más atento y concentrado posible, me fijo metas a corto plazo y específicas en los cursos que estoy inscrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	De tener dificultad para entender material o textos presentados en clase, busco otras que me ayuden con aclarar las ideas referidas al problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Después de estudiar nueva información para la clase, hago una revisión mental para determinar qué tanto de lo que leí soy capaz de recordar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Para ayudarme a mantener firme en mis metas, me prometo recompensas sí me va bien en un examen o el curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Cuando necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Para ayudarme a retener y entender lo que estudio, hago diagramas, resúmenes u organizo de otra forma el material que estoy estudiando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Para ayudarme a entender y comprender el material que estudio, trato de parafrasear.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Cuando estudio, aparto cierto tiempo y escojo un lugar apropiado, para no ser interrumpido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Para entender lo que estudio, trato de relacionar el material con ejemplos de mi propia vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Para cumplir metas académicas, desarrollo un plan u horario que sigo y reviso regularmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unirlas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase no me rindo y continúo haciendo lo mejor posible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Antes de leer un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero doy una hojeada al material para tener idea general del tema, después me pregunto "qué ya sé sobre este tema".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Nota:** Dimensiones por adaptar en sus indicadores según lo planteado por Gordon, et al. (1996) en su inventario para el autoaprendizaje autorregulado en su versión tercera 4.01 del 11/06/95.



N°	Ítems	1	2	3	4	5
17	Para ayudarme a obtener lo máximo en un curso, hago preguntas al docente o busco otras formas posibles, hasta ser respondido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Antes de empezar a estudiar, examino y analizo la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; afín de tener un manejo correcto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Si no entiendo algo durante una clase, solicito asesorías para clarificar lo que no entendí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Después de prepararme para un examen, me pregunto "¿Si fuera el examen este momento, que calificación sacaría?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Antes de leer un libro, leo las indicaciones para ayudarme a decidir en qué debo enfocarme mientras estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Cuando el aprendizaje llega ser estresante y difícil, trato de manejar la situación, incrementando esfuerzo, o busco información adicional que me ayuden a clarificar el tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Uso calendario, agenda o cualquier otra forma para tener control de mis materias o fechas importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	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 ayudé como guía y evalué mi progreso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Durante las presentaciones de clase, atiendo cualquier seña o pista que el docente dé sobre qué conceptos e ideas son los más importantes de aprender y recordar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Creo que la habilidad determina el éxito o el fracaso académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Después de un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo usar esta información para mejorar la preparación de futuros exámenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Cuando tomo apuntes en clase organizo la información en forma lógica (por ejemplo, subrayo, resalto, hago resúmenes, mapas etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Las calificaciones que obtengo corresponden a lo duro que trabajé y a la cantidad de tiempo que dediqué al estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Entrego los trabajos a tiempo y estoy al corriente en las lecturas (actividades).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que me anticipó a las preguntas que puedan surgir en la audiencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Disfruto tomar cursos desafiantes, o estudiar material nuevo, porque implica una mejor oportunidad para aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Nota:** Dimensiones por adaptar en sus indicadores según lo planteado por Gordon, et al. (1996) en su inventario para el autoaprendizaje autorregulado en su versión tercera 4.01 del 11/06/95.





**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Proceso ejecutivo</b>							
1	Cuando leo un texto, conscientemente separo las ideas principales de las ideas de apoyo.	✓		✓			✓	
2	Después de estudiar nueva información para la clase, hago una revisión mental para determinar qué tanto de lo que lei soy capaz de recordar.	✓		✓			✓	
3	Antes de leer un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero doy una hojeada al material para tener idea general del tema, después me pregunto "qué ya sé sobre este tema".	✓		✓			✓	
4	Antes de empezar a estudiar, examino y analizo la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; afín de tener un manejo correcto.	✓		✓			✓	
5	Después de prepararme para un examen, me pregunto "¿Si fuera el examen este momento, que calificación sacaría?".	✓		✓			✓	
6	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 ayudé como guía y evalué mi progreso.	✓		✓			✓	
7	Después de un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo usar esta información para mejorar la preparación de futuros exámenes.	✓		✓			✓	
8	Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que me anticipó a las preguntas que puedan surgir en la audiencia.	✓		✓			✓	
	<b>DIMENSIÓN 2: Proceso cognitivo</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Asisto preparado a clases para poder discutir el material de estudio asignado.	✓		✓			✓	
10	Para ayudarme a retener y entender lo que estudio, hago diagramas, resúmenes u organizo de otra forma el material que estudio.	✓		✓			✓	
11	Para ayudarme a entender y comprender el material que estudio, trato de parafrasear	✓		✓			✓	
12	Para entender lo que estudio, trato de relacionar el material con ejemplos de mi propia vida.	✓		✓			✓	
13	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las	✓		✓			✓	
14	Antes de leer un libro, leo las indicaciones para ayudarme a decidir en qué debo enfocarme mientras estudio.	✓		✓			✓	
15	Durante las presentaciones de clase, atiendo cualquier seña o pista que el docente dé sobre qué conceptos e ideas son los más importantes de aprender y recordar.	✓		✓			✓	
16	Cuando tomo apuntes en clase organizo la información en forma lógica (por ejemplo, subrayo, resalto, hago resúmenes, mapas etc.).	✓		✓			✓	

	<b>DIMENSIÓN 3: Factor motivacional</b>	Si	No	Si	No	Si	No
17	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que comparar qué tan bien lo hago respecto a otros.	✓		✓		✓	
18	Afin de estar lo más atento y concentrado posible, me fijo metas a corto plazo y específicas en los cursos que estoy inscrito.	✓		✓		✓	
19	Para ayudarme a mantener firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en un examen o el curso.	✓		✓		✓	
20	Incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase no me rindo y continúo haciendo lo mejor posible.	✓		✓		✓	
21	Cuando el aprendizaje llega ser estresante y difícil, trato de manejar la situación, incrementando esfuerzo, o busco información adicional que me ayuden a clarificar el tema.	✓		✓		✓	
22	Creo que la habilidad determina el éxito o el fracaso académico.	✓		✓		✓	
23	Las calificaciones que obtengo corresponden a lo duro que trabajé y a la cantidad de tiempo que dediqué al estudio.	✓		✓		✓	
24	Disfruto tomar cursos desafiantes, o estudiar material nuevo, porque implica una mejor oportunidad para aprender.	✓		✓		✓	
	<b>DIMENSIÓN 2: Control ambiental</b>	Si	No	Si	No	Si	No
25	De tener dificultad para entender material o textos presentados en clase, busco otras que me ayuden con aclarar las ideas referidas al problema.	✓		✓		✓	
26	Cuando necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso, participo en las sesiones de dicho grupo.	✓		✓		✓	
27	Cuando estudio, aparto cierto tiempo y escojo un lugar apropiado, para no ser interrumpido.	✓		✓		✓	
28	Para cumplir metas académicas, desarrollo un plan u horario que sigo y reviso regularmente.	✓		✓		✓	
29	Para ayudarme a obtener lo máximo en un curso, hago preguntas al docente o busco otras formas posibles, hasta ser respondido.	✓		✓		✓	
30	Si no entiendo algo durante una clase, solicito asesorías para clarificar lo que no entendi.	✓		✓		✓	
31	Uso calendario, agenda o cualquier otra forma para tener control de mis materias o fechas importantes.	✓		✓		✓	
32	Entrego los trabajos a tiempo y estoy al corriente en las lecturas (actividades).	✓		✓		✓	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA**

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: **Hurtado Carrasco Fernando.**

DNI: **23936483**

Especialidad del validador: **Magister en administración estratégica de empresas.**

- <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

**11 de octubre del 2021**

  
 -----  
 MG. FERNANDO HURTADO CARRASCO



## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE EDUCACIÓN VIRTUAL

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Recursos de aprendizaje virtual</b>							
1	La calidad de tecnología empleada en la institución es el más adecuado para su enseñanza.	✓		✓		✓		
2	Los recursos de aprendizaje (pdf y presentaciones animadas) publicados en el espacio del aula virtual son útiles.	✓		✓		✓		
3	Se recibe material de retroalimentación de los temas tratados.	✓		✓		✓		
4	Se hace uso del foro de debate.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 2: Acompañamiento virtual</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Recibe orientación del tutor virtual para planificar sus tareas virtuales.	✓		✓		✓		
6	El tiempo para las actividades dejadas en el curso virtual se maneja con flexibilidad	✓		✓		✓		
7	Mis consultas son contestadas oportunamente por el tutor virtual del curso	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 3: Colaboración virtual</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
8	La orientación didáctica del curso virtual suele ser personalizada cuando se solicita al tutor	✓		✓		✓		
9	Considera que el trabajo en pares de forma virtual permite mejorar el desarrollo de las sesiones.	✓		✓		✓		
10	Ante cualquier inconveniente en los cursos mis compañeros colaboran dando soluciones.	✓		✓		✓		
11	El tutor consigna retroalimentación de sus trabajos presentados.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 4: Competencias</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
12	El curso virtual contribuye a la formación de competencias en los alumnos.	✓		✓		✓		
13	La educación virtual es una modalidad de estudio que permite alcanzar los objetivos del curso.	✓		✓		✓		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Arce Sotelo Manuel Andrés.**

**DNI: 09817241**

**Especialidad del validador: Docteur en Ethnomusicologie.**

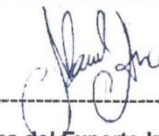
<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<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

**08 de octubre del 2021**



-----  
**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Proceso ejecutivo</b>							
1	Cuando leo un texto, conscientemente separo las ideas principales de las ideas de apoyo.	✓		✓		✓		
2	Después de estudiar nueva información para la clase, hago una revisión mental para determinar qué tanto de lo que leí soy capaz de recordar.	✓		✓		✓		
3	Antes de leer un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero doy una hojeada al material para tener idea general del tema, después me pregunto "¿qué ya sé sobre este tema".	✓		✓		✓		
4	Antes de empezar a estudiar, examino y analizo la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; afin de tener un manejo correcto.	✓		✓		✓		
5	Después de prepararme para un examen, me pregunto "¿Si fuera el examen este momento, que calificación sacaría?".	✓		✓		✓		
6	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 ayudé como guía y evalué mi progreso.	✓		✓		✓		
7	Después de un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo usar esta información para mejorar la preparación de futuros exámenes.	✓		✓		✓		
8	Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que me anticipó a las preguntas que puedan surgir en la audiencia.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 2: Proceso cognitivo</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Asisto preparado a clases para poder discutir el material de estudio asignado.	✓		✓		✓		
10	Para ayudarme a retener y entender lo que estudio, hago diagramas, resúmenes u organizo de otra forma el material que estudio.	✓		✓		✓		
11	Para ayudarme a entender y comprender el material que estudio, trato de parafrasear	✓		✓		✓		
12	Para entender lo que estudio, trato de relacionar el material con ejemplos de mi propia vida.	✓		✓		✓		
13	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las	✓		✓		✓		
14	Antes de leer un libro, leo las indicaciones para ayudarme a decidir en qué debo enfocarme mientras estudio.	✓		✓		✓		
15	Durante las presentaciones de clase, atiendo cualquier señal o pista que el docente dé sobre qué conceptos e ideas son los más importantes de aprender y recordar.	✓		✓		✓		
16	Cuando tomo apuntes en clase organizo la información en forma lógica (por ejemplo, subrayo, resalto, hago resúmenes, mapas etc.).	✓		✓		✓		

	<b>DIMENSIÓN 3: Factor motivacional</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
17	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que comparar qué tan bien lo hago respecto a otros.	✓		✓		✓	
18	Afin de estar lo más atento y concentrado posible, me fijo metas a corto plazo y específicas en los cursos que estoy inscrito.	✓		✓		✓	
19	Para ayudarme a mantener firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en un examen o el curso.	✓		✓		✓	
20	Incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase no me rindo y continúo haciendo lo mejor posible.	✓		✓		✓	
21	Cuando el aprendizaje llega ser estresante y difícil, trato de manejar la situación, incrementando esfuerzo, o busco información adicional que me ayuden a clarificar el tema.	✓		✓		✓	
22	Creo que la habilidad determina el éxito o el fracaso académico.	✓		✓		✓	
23	Las calificaciones que obtengo corresponden a lo duro que trabajé y a la cantidad de tiempo que dediqué al estudio.	✓		✓		✓	
24	Disfruto tomar cursos desafiantes, o estudiar material nuevo, porque implica una mejor oportunidad para aprender.	✓		✓		✓	
	<b>DIMENSIÓN 2: Control ambiental</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
25	De tener dificultad para entender material o textos presentados en clase, busco otras que me ayuden con aclarar las ideas referidas al problema.	✓		✓		✓	
26	Cuando necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso, participo en las sesiones de dicho grupo.	✓		✓		✓	
27	Cuando estudio, aparto cierto tiempo y escojo un lugar apropiado, para no ser interrumpido.	✓		✓		✓	
28	Para cumplir metas académicas, desarrollo un plan u horario que sigo y reviso regularmente.	✓		✓		✓	
29	Para ayudarme a obtener lo máximo en un curso, hago preguntas al docente o busco otras formas posibles, hasta ser respondido.	✓		✓		✓	
30	Si no entiendo algo durante una clase, solicito asesorías para clarificar lo que no entendí.	✓		✓		✓	
31	Uso calendario, agenda o cualquier otra forma para tener control de mis materias o fechas importantes.	✓		✓		✓	
32	Entrego los trabajos a tiempo y estoy al corriente en las lecturas (actividades).	✓		✓		✓	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Arce Sotelo Manuel Andrés.**

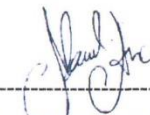
**DNI: 09817241**

**Especialidad del validador: Docteur en Ethnomusicologie.**

- <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

**08 de octubre del 2021**



-----  
**Firma del Experto Informante.**





**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Proceso ejecutivo</b>							
1	Cuando leo un texto, conscientemente separo las ideas principales de las ideas de apoyo.	✓		✓			✓	
2	Después de estudiar nueva información para la clase, hago una revisión mental para determinar qué tanto de lo que leí soy capaz de recordar.	✓		✓			✓	
3	Antes de leer un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero doy una hojeda al material para tener idea general del tema, después me pregunto "qué ya sé sobre este tema".	✓		✓			✓	
4	Antes de empezar a estudiar, examino y analizo la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil, afin de tener un manejo correcto.	✓		✓			✓	
5	Después de prepararme para un examen, me pregunto "¿Si fuera el examen este momento, que calificación sacaría?".	✓		✓			✓	
6	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 ayudé como guía y evalué mi progreso.	✓		✓			✓	
7	Después de un examen, reviso y evaluo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo usar esta información para mejorar la preparación de futuros exámenes.	✓		✓			✓	
8	Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que me anticipó a las preguntas que puedan surgir en la audiencia.	✓		✓			✓	
	<b>DIMENSIÓN 2: Proceso cognitivo</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Asisto preparado a clases para poder discutir el material de estudio asignado.	✓		✓			✓	
10	Para ayudarme a retener y entender lo que estudio, hago diagramas, resúmenes u organizo de otra forma el material que estudio.	✓		✓			✓	
11	Para ayudarme a entender y comprender el material que estudio, trato de parafrasear.	✓		✓			✓	
12	Para entender lo que estudio, trato de relacionar el material con ejemplos de mi propia vida.	✓		✓			✓	
13	Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.	✓		✓			✓	
14	Antes de leer un libro, leo las indicaciones para ayudarme a decidir en qué debo enfocarme mientras estudio.	✓		✓			✓	
15	Durante las presentaciones de clase, atiendo cualquier señal o pista que el docente dé sobre qué conceptos e ideas son los más importantes de aprender y recordar.	✓		✓			✓	
16	Cuando tomo apuntes en clase organizo la información en forma lógica (por ejemplo, subrayo, resalto, hago resúmenes, mapas etc.).	✓		✓			✓	



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE EDUCACIÓN VIRTUAL**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Recursos de aprendizaje virtual</b>							
1	La calidad de tecnología empleada en la institución es el más adecuado para su enseñanza.	✓		✓		✓		
2	Los recursos de aprendizaje (pdf y presentaciones animadas) publicados en el espacio del aula virtual son útiles.	✓		✓		✓		
3	Se recibe material de retroalimentación de los temas tratados.	✓		✓		✓		
4	Se hace uso del foro de debate.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 2: Acompañamiento virtual</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Recibe orientación del tutor virtual para planificar sus tareas virtuales.	✓		✓		✓		
6	El tiempo para las actividades dejadas en el curso virtual se maneja con flexibilidad	✓		✓		✓		
7	Mis consultas son contestadas oportunamente por el tutor virtual del curso	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 3: Colaboración virtual</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
8	La orientación didáctica del curso virtual suele ser personalizada cuando se solicita al tutor	✓		✓		✓		
9	Considera que el trabajo en pares de forma virtual permite mejorar el desarrollo de las sesiones.	✓		✓		✓		
10	Ante cualquier inconveniente en los cursos mis compañeros colaboran dando soluciones.	✓		✓		✓		
11	El tutor consigna retroalimentación de sus trabajos presentados.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 4: Competencias</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
12	El curso virtual contribuye a la formación de competencias en los alumnos.	✓		✓		✓		
13	La educación virtual es una modalidad de estudio que permite alcanzar los objetivos del curso.	✓		✓		✓		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr/ Mg: Casafranca Vasquez, Oscar.

**DNI:** 23868373

**Especialidad del validador:** Maestro en educación mención educación superior.

<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

18 de octubre del 2021



Firma del Experto Informante.

## Anexo 8: Confiabilidad

### Confiabilidad 01: Educación virtual:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>.827</b>	<b>13</b>

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	41.0000	42.480	.158	.836
VAR00002	40.3846	37.606	.694	.801
VAR00003	40.7308	38.205	.493	.814
VAR00004	41.1538	37.255	.512	.812
VAR00005	41.0769	32.474	.785	.785
VAR00006	40.3077	43.982	.039	.840
VAR00007	40.4231	38.574	.498	.813
VAR00008	40.6538	37.435	.633	.804
VAR00009	41.0000	42.160	.142	.840
VAR00010	40.3077	44.622	-.036	.846
VAR00011	40.6538	34.715	.825	.786
VAR00012	40.7692	36.345	.715	.797
VAR00013	40.9231	37.834	.600	.806

## Confiabilidad 02: Aprendizaje autorregulado:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.935	32

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	109.1765	231.404	.593	.932
VAR00002	109.2353	237.316	.391	.934
VAR00003	108.7647	233.691	.613	.933
VAR00004	109.1176	235.610	.552	.933
VAR00005	108.7647	234.566	.495	.933
VAR00006	109.2353	229.816	.742	.931
VAR00007	109.8235	235.529	.327	.936
VAR00008	109.7059	233.721	.453	.934
VAR00009	109.3529	222.368	.688	.931
VAR00010	109.2941	234.971	.369	.935
VAR00011	108.8824	231.110	.598	.932
VAR00012	109.0588	229.059	.639	.932
VAR00013	109.3529	235.868	.550	.933
VAR00014	109.0588	218.559	.857	.929
VAR00015	108.8824	229.360	.752	.931
VAR00016	108.7647	228.316	.779	.931
VAR00017	108.9412	227.309	.673	.931
VAR00018	109.1765	229.404	.762	.931
VAR00019	109.2941	226.846	.662	.932
VAR00020	109.8235	247.279	-.059	.938
VAR00021	109.5294	230.140	.639	.932
VAR00022	109.1765	234.904	.403	.934
VAR00023	109.4706	235.015	.288	.937
VAR00024	109.1765	225.779	.699	.931
VAR00025	108.9412	223.934	.878	.929
VAR00026	109.4706	254.515	-.277	.943
VAR00027	109.1765	234.029	.436	.934
VAR00028	109.1765	228.029	.669	.932
VAR00029	108.6471	233.368	.630	.932
VAR00030	109.3529	228.868	.594	.932
VAR00031	109.1176	225.735	.764	.930
VAR00032	108.9412	230.934	.588	.932

**SISTEMATIZACIÓN DE ÍTEMS DEL CUESTIONARIO**

Original	Adaptado	Adaptado - sistematizado	
		N° Items	
80	32 / 80	<b>Correspond.</b>	32 / 32
		de: < a >	
1	2	→	1
	3	→	2
	5	→	3
	7	→	4
	8	→	5
	9	→	6
	15	→	7
	16	→	8
	18	→	9
	22	→	10
	28	→	11
	30	→	12
	36	→	13
	42	→	14
	47	→	15
	49	→	16
	52	→	17
	53	→	18
	56	→	19
	57	→	20
	58	→	21
	59	→	22
	60	→	23
	61	→	24
	62	→	25
	63	→	26
	65	→	27
	66	→	28
	75	→	29
	76	→	30
	77	→	31
	79	→	32



---

**SISTEMATIZACION DE ITEMS POR  
DIMENSIONES - INDICADORES (**  
**Correspondencia)**

---

**1° DIMENSIÓN: PROCESO EJECUTIVO**



**1 Procesamiento de ejecución:**

5            3  
57          20

**2 Procesamiento meta cognitivo:**

9            6

**3 Análisis de tareas:**

49          16  
53          18

**4 Estrategias de constructo:**

61          24

**5 Monitorización:**



77          31

**6 Estrategias evaluativas:**

65          27

**2° DIMENSIÓN: PROCESO COGNITIVO**

**7 Procesamiento cognitivo:**

18          9  
42          14



**8 Concentración:**

62          25

**9 Almacenar datos:**

2            1

**10 Recuperar datos:**




22          10  
30          12

**11 Ejecución de las tareas:**



66          28  
58          21

**3° DIMENSIÓN: FACTOR MOTIVACIONAL**



**12 Orientación hacia una meta:**

3            2  
7            4  
47          15  
59          22

**13 Recompensa:**

15          7  
75          29

**14 Sentimiento de capacidad:**




63          26  
79          32

**4° DIMENSIÓN: CONTROL AMBIENTAL**



**15 Uso del medio ambiente:**

28          11



**16 Buscar ayuda:**

16          8  
52          17  
56          19

**17 Administrar tiempo:**

36          13  
60          23

**18 Administrar tareas:**

8            5  
76          30

---

## Anexo 9: Autorización de aplicación del instrumento



ESCUELA SUPERIOR AUTONOMA DE BELLAS ARTES "DIEGO QUISPE TITO DELCUSCO"  
LEY N°24400 DE AUTONOMIA, LEY N°29292 DE GRADOS Y TITULOS

### UNIVERSIDAD NACIONAL "DIEGO QUISPE TITO"

LEY N°30597 DE DENOMINACION, LEY N°30851 DE APLICACIÓN, LEY N°30220 LEY UNIVERSITARIA

#### VICEPRESIDENCIA ACADÉMICA

"Año del Bicentenario del Perú: 200 Años de Independencia"

#### MEMORANDUM N° 897-2021-UNDOT/PCO-VPA

**A :** Mg. Eustaquio RAMOS CANDIA  
**JEFE DE LA FACULTAD DE EDUCACION ARTISTICA (e)**

**DE :** Lic. Carlos Hugo AGUILAR CARRASCO  
**VICEPRESIDENTE ACADÉMICO (e)**

**ASUNTO :** SOLICITA AUTORIZACION PARA APLICAR ENCUESTAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACION ARTISTICA DE LA UNDQT

**REF. :** EXP. 2587-2021  
CARTA N° 001-JMT-2021-C

**FECHA :** Cusco, 29 de octubre del 2021

Por medio del presente, me dirijo a Ud., en atención al documento de referencia, el Sr. José MANCHA TAIPE, ex alumno de la Escuela de bellas Artes Diego Quispe Tito y que actualmente lleva el curso de Diseño y Desarrollo de Trabajo de Investigación del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV, cuyo tema de investigación trata sobre "Educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito, Cusco, 2021". Por lo que, **solicita autorización para poder aplicar encuestas en los estudiantes de la Facultad de educación artística de la UNDQT.**

Por tal motivo, se remite a su despacho el presente, para su conocimiento y atención en coordinación con el interesado. Para mayor información se adjunta el documento de referencia.

Atentamente;

  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
"DIEGO QUISPE TITO"  
Mg. Carlos H. Aguilar Carrasco  
VICE PRESIDENTE ACADÉMICO DE LA  
COMISION ORGANIZADORA UNDOT

CHAC/VPA  
Llp  
CC. Archivo



UNIVERSIDAD NACIONAL DIEGO QUISPE TITO DE CUSCO  
Leyes: 24400 - 30220 - 30597  
FACULTAD DE EDUCACION ARTISTICA

**MEMORÁNDUM N° 356- 2021- UNDQTC/PCO-VPA-JFEA**

**A** : Lic. Angie Paola ARRIOLA HOLGADO  
**DOCENTE UNDQT**

**DE** : Mg. Eustaquio RAMOS CANDIA  
**JEFE DE LA FACULTAD DE EDUCACION ARTISTICA**

**ASUNTO** : **SE AUTORIZA APLICACIÓN DE ENCUESTA EN CURSO DE INVESTIGACION EDUCATIVA ARTISTICA**

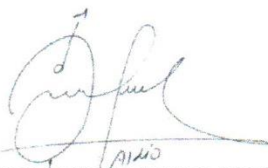
**REF.** : MEMORANDUM N° 897-2021-UNDQT/PCO-VPA

**FECHA** : **Cusco, 29 de noviembre del 2021.**

---

Por el presente me dirijo a usted, para comunicarle que en atención al documento de la referencia, el Vicepresidente Académico de la Comisión Organizadora de la UNDQT, comunica que el señor José Mancha Taípe actualmente lleva el curso de Diseño y Desarrollo de Trabajo de Investigación del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria de la UCV, cuyo tema de investigación trata sobre *“Educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito, Cusco, 2021”*. Por lo que, solicita autorización para poder aplicar encuestas en los estudiantes de la Facultad de educación artística de la UNDQT. Por consiguiente, mi Despacho autoriza LA APLICACIÓN de dicha encuesta, en el curso de Investigación Educativa Artística grupo A y B, Ciclo VIII; los mismos que deberá coordinar con el señor José Mancha Taípe para su atención.

Atentamente,



.....  
Mg. Eustaquio RAMOS CANDIA  
JEFE DE LA FACULTAD DE EDUCACION ARTISTICA

## Anexo 10: Consentimiento informado

### CUESTIONARIO DE TESIS: "Educación virtual y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación artística de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito, Cusco, 2021"

Descripción del formulario

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Yo José Mancha Taipe, responsable de la presente investigación, en correspondencia al consentimiento informado y voluntario de los participantes, pongo en conocimiento que el objetivo general de esta investigación consiste en determinar la relación de educación virtual con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación artística de la UNDQT, Cusco, 2021; para ello se requiere aplicar dos cuestionarios, una enfocada en educación virtual, con 13 ítems y otra centrada en el aprendizaje autorregulado, cuyo número de ítems son 32. De haber cualquier consulta puede ser remitida al correo [jomancha\\_07@hotmail.com](mailto:jomancha_07@hotmail.com). Conociendo esta información, se detalla que la participación es voluntaria y precisa que los datos consignados serán respetadas y anónimas, de uso solo en esta investigación y exclusivamente con fines académicos; en tal sentido:

¿Aceptaría participar de la encuesta? \*

- Si acepto
- No acepto



## Anexo 12: Base de datos

Estudiante	Ciclo	VARIABLE 1: EDUCACIÓN VIRTUAL													VARIABLE 2: APRENDIZAJE AUTORREGULADO																TOTAL																									
		D.1: Recursos de Aprendizaje				D.2: Acompañamiento				D.3: Colaboración					D.4: Competencias				D.1: Proceso Ejecutivo				D.2: Proceso Cognitivo				D.3: Factor Motivacional					D.4: Control Ambiental																								
		P.1	P.2	P.3	P.4	D1	P.5	P.6	P.7	D2	P.8	P.9	P.10	P.11	D3	P.12	P.13	D4	TOTAL	P.3	P.6	P.16	P.18	P.20	P.24	P.27	P.31	D1	P.1	P.9		P.10	P.12	P.14	P.21	P.25	P.28	D2	P.2	P.4	P.7	P.15	P.22	P.26	P.29	P.32	D3	P.5	P.8	P.11	P.13	P.17	P.19	P.23	P.30	D4
1	4	4	3	4	15	4	1	4	9	3	2	4	4	13	4	2	6	43	4	4	3	3	1	4	4	4	27	4	5	5	5	4	2	4	5	34	4	5	4	4	3	3	5	2	30	3	2	5	5	3	2	5	4	29	120	
2	1	2	4	4	11	5	3	4	12	4	1	3	5	13	5	5	10	46	5	3	5	4	2	3	3	4	29	5	1	3	5	5	4	3	4	30	5	5	3	3	5	3	4	5	33	5	1	5	5	3	2	5	5	31	123	
3	4	4	4	4	16	4	4	4	12	4	4	4	4	16	4	4	8	52	4	4	3	3	4	3	2	3	26	3	4	4	2	3	2	3	2	23	4	2	3	3	3	4	3	3	25	4	4	4	3	4	3	4	29	103		
4	2	3	3	2	10	5	5	5	15	5	5	4	5	19	5	5	10	54	4	5	5	5	3	3	3	5	33	4	4	4	4	4	4	5	3	32	5	4	2	5	5	2	4	5	32	5	2	4	4	5	5	3	4	32	129	
5	4	4	2	4	14	4	4	4	12	3	4	2	4	13	4	3	7	46	4	3	1	2	1	1	1	1	14	3	5	1	5	4	1	2	4	25	5	2	3	2	1	5	4	1	23	4	1	2	1	2	1	1	3	15	77	
6	4	3	4	2	13	2	3	4	9	3	4	4	4	15	4	4	8	45	4	4	4	4	3	3	3	3	28	4	4	4	3	3	4	3	4	29	3	3	2	4	4	3	4	3	26	4	3	3	4	3	2	3	4	26	109	
7	2	4	4	4	14	4	4	4	12	4	3	4	4	15	1	3	4	45	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	4	4	4	3	4	3	28	3	3	3	3	3	4	3	3	25	3	4	4	3	3	3	4	27	104		
8	3	3	4	3	13	4	4	4	12	4	3	4	3	14	3	4	7	46	3	3	3	3	4	2	3	3	24	4	3	3	3	3	3	3	3	25	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	4	3	3	4	4	3	27	100	
9	1	2	3	3	9	2	3	3	8	2	3	3	4	12	3	3	6	35	4	3	2	3	3	5	3	3	26	3	3	4	4	3	3	4	2	26	4	4	5	5	4	5	3	4	34	4	5	5	4	4	3	3	5	33	119	
10	4	5	5	4	18	5	5	4	14	4	4	4	5	17	4	4	8	57	4	4	5	4	4	4	4	33	4	5	5	4	4	4	4	4	34	4	4	4	5	4	3	4	4	32	4	4	4	4	3	3	5	5	32	131		
11	3	3	2	3	11	4	2	3	9	1	2	4	3	10	2	2	4	34	4	4	5	2	1	4	3	4	27	4	5	3	4	3	4	5	2	30	5	3	2	5	5	4	5	5	34	5	3	3	4	4	3	3	5	30	121	
12	4	4	4	4	16	3	1	4	8	2	4	4	4	14	4	4	8	46	5	4	3	4	2	4	4	3	29	4	5	4	2	4	3	4	4	30	4	3	2	4	5	2	5	4	29	5	4	3	3	4	3	4	29	117		
13	3	3	3	4	13	3	2	4	9	3	4	2	3	12	2	2	4	38	3	3	5	4	4	3	3	5	30	3	4	3	5	4	4	4	3	30	3	3	5	5	5	3	3	4	31	4	4	2	3	4	3	3	5	28	119	
14	3	4	5	3	15	4	5	5	14	3	3	3	4	13	4	4	8	50	4	3	4	4	1	3	3	3	25	3	3	3	1	3	3	5	3	24	4	3	2	5	4	5	3	3	29	4	3	2	3	3	3	5	26	104		
15	2	4	4	2	12	2	4	4	10	4	4	5	4	17	3	1	4	43	3	4	2	3	1	4	1	2	20	3	4	2	3	4	2	4	26	4	4	1	5	5	3	5	4	31	5	5	5	4	4	3	5	5	36	113		
16	4	4	4	4	16	2	4	4	10	4	2	5	4	15	3	3	6	47	4	4	3	4	3	4	4	3	29	3	4	4	4	4	3	4	4	30	4	4	2	4	4	4	4	5	31	4	4	4	3	3	4	4	3	29	119	
17	4	4	4	3	15	4	4	4	12	3	4	4	4	15	3	3	6	48	3	3	4	3	3	3	3	3	25	3	3	4	3	3	3	4	3	26	3	4	3	3	3	3	3	4	27	4	3	3	3	3	2	4	4	26	104	
18	3	3	2	2	10	3	3	3	9	3	3	3	3	12	3	3	6	37	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	32	128		
19	4	4	4	2	11	5	4	3	12	3	5	3	3	14	4	3	7	47	4	4	4	4	4	4	4	4	33	4	4	5	5	5	4	5	5	37	4	4	5	5	5	5	4	4	36	3	5	5	5	3	4	3	3	31	137	
20	1	4	4	2	11	2	2	4	8	3	2	3	3	11	2	2	4	34	4	3	4	3	3	3	3	4	27	3	3	4	4	4	4	3	2	27	4	3	2	4	4	4	3	3	27	4	3	2	4	1	2	3	3	22	103	
21	3	4	4	4	15	4	3	4	11	3	4	3	4	14	4	2	6	46	4	3	2	3	1	4	5	5	27	3	5	5	2	4	2	4	4	29	2	1	1	5	4	4	2	5	24	5	3	1	3	5	2	5	5	29	109	
22	5	5	4	3	17	3	5	5	13	5	4	5	5	19	5	5	10	59	4	2	1	1	1	2	1	3	15	3	1	4	5	4	1	4	5	27	4	3	3	4	5	2	4	4	29	2	2	5	1	3	2	3	3	21	92	
23	3	4	4	4	15	3	4	4	11	4	4	3	4	15	4	3	7	48	3	2	3	2	2	3	3	3	21	3	4	3	2	3	4	24	3	2	2	3	4	24	3	2	3	2	3	1	4	2	2	2	3	4	21	87		
24	2	3	4	3	12	2	3	4	9	4	4	5	3	16	2	1	3	40	4	2	2	4	4	3	3	5	27	5	4	5	5	3	4	4	5	35	3	3	3	3	3	2	3	4	24	4	2	5	5	2	5	4	29	115		
25	3	3	2	4	12	3	3	4	10	3	4	4	3	14	2	3	5	41	3	2	4	3	2	3	3	3	23	3	3	2	3	3	2	3	3	22	4	3	1	3	3	4	3	4	25	4	4	4	3	3	3	3	3	27	97	
26	4	4	4	3	15	4	4	4	12	3	5	4	4	16	4	3	7	50	3	3	4	5	4	4	4	3	30	3	3	4	3	5	5	4	3	30	4	4	3	4	4	4	4	4	3	30	4	5	4	4	3	4	5	4	33	123
27	2	3	4	1	10	3	2	3	8	3	3	2	4	12	3	2	5	35	4	5	4	4	1	4	3	4	29	3	3	4	5	5	1	4	4	29	3	4	2	4	3	1	5	5	27	4	5	5	3	3	3	1	4	28	113	
28	2	4	3	2	11	4	3	4	11	4	3	3	4	14	3	2	5	41	3	2	2	2	2	1	1	2	15	2	2	1	4	3	3	1	2	18	3	4	2	3	3	4	3	3	25	3	1	3	2	2	3	2	4	20	78	
29	3	4	4	2	13	4	5	4	13	4	3	4	4	15	3	2	5	46	3	3	4	3	2	2	2	2	21	3	1	4	3	3	2	3	1	20	4	3	3	4	3	1	4	2	24	5	2	2	1	2	2	2	4	20	85	
30	4	4	4	4	16	4	4	4	12	3	4	4	4	15	4	4	8	51	4	3	4	4	2	3	4	3	27	2	2	3	4	3	2	4	3	23	3	3	2	4	3	4	3	4	5	28	4	2	3	4	3	5	4	28	106	
31	1	4	4	3	12	2	3	4	9	1	4	3	3	11	2	1	3	35	3	4	3	2	3	4	2	3	24	5	1	1	4	3	3	3	23	4	5	3	2	4	3	3	3	4	29	3	2	3	4	4	2	3	5	26	102	
32	3	4	4	3	14	3	4	3	10	3	3	3	3	12	4	3	7	43	4	4	3	3	1	3	3	2	23	3	3	2	2	4	3	3	2	22	4	3	1	3	3	1	2	2	19	2	1	4	3	2	1	4	4	21	85	
33	4	4	4	2	14	4	3	4	11	4	3	4	4	15	3	4	7	47	3	3	2	2	1	3	2	3	19	2	2	3	4	2	3	2	21	3	2	3	3	3	3	3	3	22	3	3	2	2	2	1	3	18	80			
34	4	4	3	3	14	4	3	4	11	3	4	3	3	13	4	3	7	45	3	3																																				

Estudiante	Grado	VARIABLE 1: EDUCACIÓN VIRTUAL														VARIABLE 2: APRENDIZAJE AUTORREGULADO														TOTAL																										
		D.1: Recursos de Aprendizaje				D.2: Acompañamiento				D.3: Colaboración				D.4: Competencias		D.1: Proceso Ejecutivo				D.2: Proceso Cognitivo				D.3: Factor Motivacional				D.4: Control Ambiental																												
		P.1	P.2	P.3	P.4	D1	P.5	P.6	P.7	D2	P.8	P.9	P.10	P.11	D3	P.12	P.13	D4	TOTAL	P.3	P.6	P.16	P.18	P.20	P.24	P.27	P.31	D1	P.1		P.9	P.10	P.12	P.14	P.21	P.25	P.28	D2	P.2	P.4	P.7	P.15	P.22	P.26	P.29	P.32	D3	P.5	P.8	P.11	P.13	P.17	P.19	P.23	P.30	D4
40	3	3	3	4	13	4	4	4	12	3	5	3	3	14	3	2	5	44	2	3	4	3	2	3	2	2	21	3	2	2	3	3	3	3	2	21	3	3	4	4	3	4	2	3	26	4	3	2	4	3	2	3	3	24	92	
41	2	4	3	2	11	4	3	4	11	2	3	2	2	9	2	3	5	36	4	4	4	4	4	5	4	4	33	3	5	3	4	4	3	4	5	31	3	3	4	5	5	3	5	5	33	5	2	4	4	5	4	5	4	33	130	
42	4	1	4	3	12	4	1	5	10	5	5	5	5	20	5	3	8	50	4	4	3	5	5	3	4	5	33	5	4	5	5	4	4	4	35	5	5	5	5	4	5	5	4	38	3	5	3	4	5	5	4	4	33	139		
43	3	5	5	3	16	4	5	4	13	5	3	4	5	17	4	4	8	54	4	4	3	5	2	3	4	3	28	3	3	4	5	4	4	4	4	31	5	2	4	4	3	3	5	4	30	5	2	4	4	4	3	3	28	117		
44	4	4	4	4	16	4	3	4	11	2	2	5	3	12	4	4	8	47	4	4	4	4	3	4	2	4	29	3	4	3	3	4	4	4	4	29	2	3	3	4	4	3	5	4	28	4	3	4	4	4	4	5	32	118		
45	3	4	4	4	15	4	4	3	11	4	4	3	4	15	4	3	7	48	4	3	4	3	2	3	2	3	24	3	2	3	3	4	3	3	3	24	4	5	3	5	3	1	4	2	27	3	3	3	3	3	3	5	26	101		
46	3	3	5	4	15	4	4	4	12	3	5	5	5	18	4	3	7	52	3	4	3	3	3	4	4	3	27	4	3	4	4	3	4	4	4	30	4	5	5	3	4	4	4	5	34	4	5	5	4	4	2	4	5	33	124	
47	3	4	3	3	13	3	4	3	10	3	4	4	3	14	4	4	8	45	3	3	3	2	2	2	3	3	21	2	3	2	2	4	2	4	2	21	4	4	2	4	4	4	4	4	30	4	3	3	3	3	2	3	5	26	98	
48	3	4	4	4	15	3	4	4	11	3	4	5	5	17	3	1	4	47	2	2	2	3	4	3	2	5	23	3	5	2	2	2	2	4	4	24	4	4	5	4	2	4	4	3	30	4	4	4	4	3	2	5	5	31	108	
49	3	4	4	4	15	4	3	4	11	4	1	4	4	13	4	3	7	46	3	2	1	2	2	3	2	3	18	4	3	4	3	4	3	2	3	26	5	3	3	3	3	2	3	4	26	1	2	3	1	2	2	4	3	18	88	
50	4	4	4	2	14	4	3	4	11	4	3	4	4	15	4	5	9	49	4	4	3	4	3	3	3	3	27	4	3	3	4	3	4	5	3	29	5	4	2	4	4	3	4	4	30	4	5	2	2	4	4	3	4	28	114	
51	4	5	4	3	16	5	5	5	15	5	5	5	5	20	5	4	9	60	4	3	3	5	1	4	1	1	22	4	4	2	5	5	1	3	4	28	5	5	3	4	4	4	1	5	3	30	5	3	4	5	4	4	4	4	33	113
52	1	3	2	2	8	2	4	2	8	1	3	3	1	8	3	1	4	28	2	3	2	3	3	2	2	4	21	3	4	4	3	3	2	3	3	25	5	3	4	4	4	4	4	3	31	5	2	4	4	2	2	4	5	28	105	
53	2	3	1	1	7	2	1	3	6	1	1	3	3	8	1	2	3	24	4	5	3	4	1	2	3	3	25	3	5	5	4	3	1	3	5	29	3	3	2	3	3	1	3	5	23	3	3	5	2	3	3	1	5	25	102	
54	2	3	3	4	12	4	4	4	12	4	5	5	4	18	3	3	6	48	4	4	5	4	3	5	4	5	34	4	4	4	4	4	3	4	5	32	2	4	4	5	4	5	5	5	34	5	4	4	3	4	2	5	5	32	132	
55	5	5	4	4	18	3	5	4	12	3	4	5	4	16	3	2	5	51	5	4	3	5	4	5	5	5	36	3	4	5	5	4	4	2	2	29	5	2	5	3	3	3	4	5	30	3	3	5	3	3	4	3	3	27	122	
56	3	4	4	4	15	4	4	4	12	4	3	4	4	15	2	3	5	47	5	4	4	4	3	4	4	3	31	4	3	3	4	4	5	4	3	30	5	3	2	4	5	3	4	4	30	3	4	4	5	4	4	5	4	33	124	
57	4	4	4	2	14	4	4	4	12	3	4	5	4	16	3	3	6	48	4	3	3	3	2	5	4	3	27	3	4	3	4	4	4	3	4	29	4	3	3	4	3	3	4	3	27	4	2	2	3	3	3	3	4	24	107	
58	5	5	5	4	19	5	4	4	13	2	4	4	4	14	4	4	8	54	3	4	4	3	3	3	3	4	27	4	3	2	4	3	3	4	3	26	4	4	3	4	3	3	4	4	29	3	3	4	3	3	3	3	4	26	108	
59	3	3	5	3	14	3	2	5	10	3	4	3	4	14	1	1	2	40	2	3	2	3	2	4	4	3	23	3	2	2	3	3	3	3	3	22	3	4	4	3	2	4	3	5	28	4	3	4	3	4	2	3	5	28	101	
60	3	4	3	3	13	4	4	4	12	3	4	3	4	14	4	3	7	46	4	2	3	2	2	3	4	2	22	3	4	2	2	4	4	3	24	3	3	2	4	3	3	4	4	26	4	5	3	3	5	4	3	4	31	103		
61	3	4	4	4	15	5	4	4	13	5	4	4	4	17	4	2	6	51	4	4	4	4	4	2	4	5	31	3	5	3	3	3	5	4	5	31	4	3	4	4	3	4	4	4	30	4	3	4	4	3	3	4	5	30	122	
62	4	4	5	5	18	5	2	5	12	5	5	4	5	19	4	4	8	57	3	4	3	3	3	5	3	27	4	4	4	3	3	2	4	5	29	3	3	3	4	3	3	5	5	29	3	3	3	2	3	3	4	5	26	111		
63	4	4	4	3	15	4	4	4	12	4	4	4	4	16	4	4	8	51	3	4	4	4	3	4	4	3	29	3	4	4	4	3	3	4	4	29	3	3	2	4	4	3	3	4	26	4	3	4	4	4	4	4	3	20	114	
64	3	2	2	1	8	2	4	1	7	1	1	3	3	8	4	4	8	31	2	3	4	1	3	3	3	22	3	1	1	3	3	3	4	3	21	1	2	3	3	3	2	3	4	21	3	4	1	3	3	1	3	3	1	3	85	
65	4	4	4	2	14	1	4	5	10	3	3	2	4	12	2	4	6	42	5	3	4	2	4	5	3	5	31	3	5	5	4	4	3	5	5	34	3	3	3	5	5	4	4	4	31	5	3	5	5	4	4	4	5	35	131	
66	4	4	3	2	13	4	2	3	9	2	2	4	2	10	4	2	6	38	4	2	3	2	3	4	4	5	27	3	4	3	5	3	4	3	28	3	3	1	5	3	1	4	4	24	5	1	3	2	1	1	5	5	23	102		
67	4	4	4	4	16	4	4	4	12	4	4	4	5	17	4	4	8	53	4	4	1	4	4	4	4	4	29	3	4	3	4	4	4	4	5	31	4	4	4	4	4	4	5	4	33	4	4	4	4	4	4	4	4	32	125	
68	4	4	4	4	16	4	4	4	12	4	3	4	4	15	4	3	7	50	4	4	3	4	4	3	4	3	29	3	4	4	3	4	4	3	4	29	4	4	3	4	4	4	4	3	30	4	4	4	3	4	4	3	4	31	119	
69	3	4	2	1	10	2	2	1	5	1	3	4	2	10	2	1	3	28	3	4	3	4	4	3	3	3	27	1	3	1	5	5	3	3	24	5	1	3	4	4	3	3	3	25	5	2	4	3	3	3	3	3	26	102		
70	1	3	3	2	9	4	3	4	11	4	2	2	3	11	4	2	6	37	1	1	1	3	3	1	2	1	13	1	1	3	3	3	1	1	1	14	4	3	1	2	4	5	1	4	24	4	4	1	1	4	1	1	4	20	71	



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, MEDINA CORONADO DANIELA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "EDUCACIÓN VIRTUAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DIEGO QUISPE TITO, CUSCO, 2021", cuyo autor es MANCHA TAIPE JOSE, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Enero del 2022

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
MEDINA CORONADO DANIELA <b>DNI:</b> 10626175 <b>ORCID</b> 0000-0002-9180-7613	Firmado digitalmente por: CORONADOD el 06-01- 2022 19:17:44

Código documento Trilce: TRI - 0256132