



Universidad  
Norbert Wiener

**Escuela de Posgrado**

**Interacción social y capacidad para aprender a  
aprender en estudiantes de una universidad pública de  
Lima, 2022**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Docencia  
Universitaria**

**Presentado por:**

Agurto Mafaldo, Danaet Mishell

**Código ORCID:** 0000-0002-2883-6729

**Asesora:** Venegas Mejía, Valia Luz

**Código ORCID:** 0000-0003-3032-8720

**Lima-Perú**

**2022**

Tesis

**Interacción social y capacidad para aprender a aprender en estudiantes de una  
Universidad Pública de Lima, 2022**

Línea de investigación

**Educación de calidad**

Asesora

**Venegas Mejía, Valia Luz**

## **DEDICATORIA**

A mi mamá y papá que han sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores lo cual me ha ayudado a seguir adelante en los momentos difíciles.

A mis hijos Antonio y Luis quienes han sido mi mayor motivación para nunca rendirme en los estudios y poder llegar ser un ejemplo para ellos.

A mi esposo Luis por todo su apoyo incondicional, sin ti no hubiera podido culminar mis estudios.

### **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios por darme la vida, a mi madre que siempre me dio su apoyo y cariño incondicional cuando lo necesité. A mi esposo por toda su motivación en seguir adelante. A mi asesora Valia por su apoyo fundamental en la elaboración de la presente tesis. Los agradezco mucho.

## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	11xi
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema	4
1.2.1 Problema general	4
1.2.2 Problemas específicos	5
1.3 Objetivos de la investigación	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Justificación de la investigación	6
1.4.1 Teórica	6
1.4.2 Práctica	6
1.4.3 Metodológica	7
1.5 Limitaciones de la investigación	7
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
2.1 Antecedentes de la investigación	8
2.1.1 Antecedentes internacionales	8
2.1.2 Antecedentes nacionales	13
2.2 Bases teóricas	17
2.2.1 Interacción social	17
2.2.2 Capacidad para aprender a aprender	25
2.3 Formulación de la hipótesis	42
2.3.1 Hipótesis de trabajo	42
2.3.2 Hipótesis nula	42
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>	<b>43</b>
3.1 Método de la investigación	43
3.2 Enfoque investigativo	43
3.3 Tipo de investigación	44

	6
3.4 Diseño de la investigación	44
3.5 Población, muestra y muestreo	44
3.6 Variables y operacionalización	45
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
3.7.1 Técnicas	47
3.7.2 Instrumentos	47
3.7.3 Validación de los instrumentos	49
3.7.4 Confiabilidad de los instrumentos	51
3.8 Procesamiento y análisis de datos	52
3.9 Aspectos éticos	52
<b>CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	53
4.1 Resultados	53
4.1.1 Estadística descriptiva: Análisis de resultados	53
4.1.2 Estadística inferencial: Prueba de hipótesis	55
4.2 Discusión de resultados	60
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	64
5.1 Conclusiones	64
5.2 Recomendaciones	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	73

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Operacionalización de las variables	46
<b>Tabla 2.</b> Ficha técnica esquema del cuestionario de interacción social	48
<b>Tabla 3.</b> Ficha técnica de la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender	48
<b>Tabla 4.</b> Validación por Juicio de expertos del cuestionario de interacción social	50
<b>Tabla 5.</b> Validación por Juicio de la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender	50
<b>Tabla 6.</b> Valores de los niveles de confiabilidad	51
<b>Tabla 7.</b> Alfa de Cronbach del cuestionario de interacción social	51
<b>Tabla 8.</b> Alfa de Cronbach de la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender	52
<b>Tabla 9.</b> Estadígrafos de las puntuaciones de la variable interacción social y sus respectivas dimensiones.	53
<b>Tabla 10.</b> Estadígrafos de las puntuaciones de la variable capacidad para aprender a aprender	54
<b>Tabla 11.</b> Prueba de normalidad de las variables interacción social y capacidad para aprender a aprender.	55
<b>Tabla 12.</b> Prueba de normalidad de las variables interacción social y las dimensiones de la capacidad para aprender a aprender: gestión del aprendizaje, autoevaluación del proceso y autoconocimiento como aprendiz.	56
<b>Tabla 13.</b> Prueba de hipótesis para determinar la relación entre las variables interacción social y de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.	57
<b>Tabla 14.</b> Prueba de hipótesis para determinar la relación entre la variable interacción social y la dimensión gestión del aprendizaje de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.	58
<b>Tabla 15.</b> Prueba de hipótesis para determinar la relación entre la variable interacción social y la dimensión autoevaluación del proceso de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.	59
<b>Tabla 16.</b> Prueba de hipótesis para determinar la relación entre la variable interacción social y la dimensión autoconocimiento como aprendiz de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.	60

**ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1.** Interacción social

21



## RESUMEN

En el estudio tuvo por objetivo general determinar la relación entre interacción social y capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios. La investigación de tipo aplicada se desarrolló según el enfoque de investigación cuantitativo que procedió a la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y contrastar las hipótesis establecidas anticipadamente, usó el método hipotético deductivo y el diseño de la investigación fue no experimental transversal y correlacional. La población estaba conformada por estudiantes de último ciclo de un Programa Académico de una Universidad pública de Lima Metropolitana, matriculados en el año académico 2022.

Se realizó una medición numérica de las variables y se recurrió a las técnicas estadísticas para el procesamiento y análisis respectivo de datos. Como los datos de ambas variables no se ajustaron a una distribución normal se usó para la prueba de hipótesis el coeficiente rho de Spearman, encontrándose un valor del estadístico igual a  $\rho = 0.850$  y el  $p$ -valor=0.00 fue menor que el nivel de significación escogido de 0.01, valores que indican que la relación es positiva significativa ubicada entre fuerte y perfecta, lo que permitió el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna. Por lo que se concluye que, existe una relación positiva significativa entre interacción social y capacidad para aprender a aprender, relación que también es positiva significativa entre la interacción social y las dimensiones de la capacidad para aprender a aprender.

**Palabras clave:** *Interacción social, aprendizaje, capacidad de aprender a aprender.*

## ABSTRACT

The general objective of the study was to determine the relationship between social interaction and the ability to learn to learn in university students. The basic type research was developed according to the quantitative research approach that proceeded to the collection and analysis of data to answer research questions and contrast the hypotheses established in advance, used the hypothetical-deductive method and the non-experimental cross-sectional and correlational research design. . The population was made up of final cycle students of an Academic Program of a public University of Metropolitan Lima, enrolled in the academic year 2022.

A numerical measurement of the variables was carried out and statistical techniques were used for the respective processing and analysis. As the data for both variables did not fit a normal distribution, Spearman's rho coefficient was used to test the hypothesis, finding a value of the statistic equal to  $\rho = 0.850$  and the  $p\text{-value} = 0.00$  was less than the level of significance chosen from 0.01, values that indicate that the relationship is positive significant located between strong and perfect, which allowed the rejection of the null hypothesis and the acceptance of the alternative hypothesis. Therefore, it is concluded that there is a significant positive relationship between social interaction and the ability to learn to learn, a relationship that is also significant positive between social interaction and the dimensions of the ability to learn to learn.

**Keywords:** *Social interaction, learning, ability to learn to learn.*

## INTRODUCCIÓN

Los aspectos de la interacción social y el aprendizaje inician con los aportes del enfoque constructivista para dar respuesta a los enfoques reduccionistas de corte conductual radical y cognitivistas puristas. Desde entonces, los factores vinculares, relacionales y contextuales asociados con las habilidades y capacidades de aprendizaje han sido objeto de investigaciones científicas relevantes en el área, con derivaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Las aplicaciones prácticas de la investigación en este campo abarcan desde el área salud, pasando por la industrial/organizacional, educativa y social/comunitaria, entre otros (Lluch y Portillo, 2018).

En este sentido, la presente investigación se centra en determinar la relación entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022. Para ello, se ha estructurado así:

Capítulo I: El Problema, contextualiza el fenómeno de estudio en un escenario internacional, nacional y local para presentar las preguntas de investigación, los objetivos e importancia del estudio.

Capítulo II: Marco Teórico; describe los antecedentes, las variables del estudio y las teorías que lo fundamentan. Asimismo, presenta las hipótesis que se pretenden comprobar.

Capítulo III: Metodología; desglosa el trayecto metodológico y direccionalidad de la investigación con lo que se consigue el cumplimiento de los objetivos planteados.

Capítulo IV: Presentación y discusión de los resultados, presenta el análisis descriptivo de los resultados y la prueba de hipótesis, para generar la discusión de los resultados.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones, puntualiza las conclusiones del estudio referidas con la prueba de hipótesis, para finalizar con las recomendaciones finales.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

### **1.1 Planteamiento del problema**

Los aspectos de la interacción social y el aprendizaje inician con los aportes del enfoque constructivista para dar respuesta a los enfoques reduccionistas de corte conductual radical y cognitivistas puristas. Desde entonces, los factores vinculares, relacionales y contextuales asociados con las habilidades y capacidades de aprendizaje han sido objeto de investigaciones científicas relevantes en el área, con derivaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. Las aplicaciones prácticas de la investigación en este campo abarcan desde el área salud, pasando por la industrial/organizacional, educativa y social/comunitaria, entre otros (Lluch y Portillo, 2018).

Para la Organización Mundial de la Salud (2018), la interacción social es un constructo indisolublemente vinculado a la salud mental, toda vez que los individuos que participan activamente en la sociedad se adaptan y son útiles, realizando algún aporte o contribución, generalmente, reportan mayores niveles de bienestar subjetivo; en contraposición con las personas retraídas, con interacciones sociales escasas o carencias de apoyo social. Ergo, las consecuencias de una dimensión interpersonal/social deficitaria, contemplan todas las áreas del

desenvolvimiento humano: familia, trabajo, recreación y desde luego, el ámbito académico, ámbito de interés de la presente investigación.

De modo que, diversas investigaciones han abordado la problemática sobre la relación entre la interacción social y las habilidades de aprendizaje, toda vez que, se maneja la hipótesis de que los factores sociales/interpersonales son catalizadores del logro de los objetivos en sujetos en proceso de aprendizaje. Por consiguiente, en la actualidad, los autores se han interesado más en el estudiante como centro del proceso educativo y en el desarrollo de aspectos como la autonomía, la autoeficacia y el autoaprendizaje, ya que se consideran elementos clave en el éxito no sólo académico, sino laboral. El pensamiento crítico es un factor nuclear en las nuevas tendencias educacionales, articulado como parte de un proceso integral que conlleva la estimulación de la dimensión del ser, actuar, pensar e interactuar con asertividad (Roque et al., 2018).

Es por ello que, en el contexto mundial, los europeos han mostrado un gran interés en una de estas habilidades: aprender a aprender, siendo impulsada desde el enfoque basado en competencias, por parte del Espacio Europeo de Educación Superior, considerándola como parte esencial de los factores que contribuyen a preparar a los estudiantes para el aprendizaje, la autoconciencia y autogestión del mismo, respondiendo así ante la demanda, cada vez mayor, de profesionales altamente cualificados (Bellido y del Rosario, 2015).

Por otro lado, la sociedad de la información y los retos tecnológicos, hoy en día, en el ámbito académico, presionan por estudiantes y docentes que, cada vez, manejan más información y se enfrentan a problemas más complejos e interconectados, razón por la que, la innovación, cobra un rol protagónico en este devenir constante de cambios; se trata, pues, de estimular al ser humano como un agente activo en la creación y construcción del conocimiento, nuevas perspectivas y soluciones creativas; todo ello, impulsado por estrategias educacionales que

fomenten la interconectividad, la dimensión social/comunicacional y el meta-aprendizaje (López et al., 2017).

Ahora bien, las investigaciones, a nivel internacional, han puesto de relieve la importancia de reforzar en los estudiantes, no sólo los aspectos cognitivos; sino, también, los sociales, afectivos e incluso éticos, entendiendo que el enfoque centrado en competencias se concibe como un constructo que también abarca las habilidades de corte psicosocial que permiten resolver exitosamente los retos, tanto cognitivos, como de la vida cotidiana. En virtud de ello, estudios realizados en España han encontrado que menos del 20% de las universidades contaba con un esquema común de competencias a reforzar; mientras que, hasta un 25% no había considerado en absoluto, ninguna de estas variables, existiendo una demanda insatisfecha de atención al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, entre otras (Gargallo et al., 2016).

Los autores, también, han abordado el fenómeno de los estilos de aprendizaje y su evaluación, considerando que, cuando se exploran adecuadamente, se genera información que cumple con dos objetivos esenciales: fomentar el autoconocimiento y disponer de un punto de partida para entrenar al estudiante en el uso de varios de estos estilos, contribuyendo con el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, aprender a pensar y, finalmente, el éxito académico (Gutiérrez, 2018).

Por otra parte, en la región latinoamericana, diversos autores indican que, ante los más recientes cambios en la dinámica educacional, como: el auge de la tecnología, la modernización de las universidades, el aumento de la proporción de instituciones educativas privadas, el acceso al conocimiento y los nuevos retos sociales; la región debe adaptarse tomando en cuenta la gestión en educación estratégica, con enfoque en el desarrollo de competencias, el fortalecimiento de las habilidades y capacidades metacognitivas, la habilidad de aprender a aprender, las habilidades sociales, la equidad y la integración.

En este mismo orden de ideas, algunos autores indican que la situación actual de la educación Universitaria en El Perú requiere un enfoque integracionista, holístico y complejo, que trascienda los esquemas tradicionales hacia nuevos paradigmas, tomando en consideración como eje central las habilidades, capacidades y destrezas de los sujetos de aprendizaje que les permitan desarrollar más eficientemente su proceso; ello, significa un interés genuino en los fenómenos del aprendizaje más novedosos, como es el caso del meta-aprendizaje y sus vinculaciones con las habilidades y la interacción sociales, asunto que no cuenta con abundancia de artículos publicados en la nación, aunque en general, la investigación en el área educativa sí es significativa (Mejía, 2018).

Otros investigadores se han ocupado de descifrar el tipo de relación que existe entre las diversas estrategias didácticas, el rendimiento académico y las emociones. Un estudio realizado en Lima, Perú, encontró que las estrategias centradas en reforzar las habilidades socio-emocionales, presentan hasta un índice de correlación de 0.63 con la satisfacción académica; superando a las estrategias operativas y tecnológicas. Esto sugiere que un adecuado enfoque de gestión emocional en el aprendizaje, que refuerce los vínculos constructivos entre docentes y estudiantes, aumenta, en general, el bienestar a lo largo del proceso académico (Tacca et al., 2019). Así pues, lo dicho conduce a la formulación del siguiente problema de investigación.

## **1.2 Formulación del problema**

### ***1.2.1 Problema general***

¿Qué relación existe entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022?

### ***1.2.2 Problemas específicos***

1. ¿Qué relación existe entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022?
2. ¿Qué relación existe entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022?
3. ¿Qué relación existe entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### ***1.3.1 Objetivo general***

Determinar la relación entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

1. Determinar la relación entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.
2. Determinar la relación entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.
3. Determinar la relación entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.



## **1.4 Justificación de la investigación**

Los paradigmas científicos se hallan en constante evolución y cambio, frente a los nuevos conocimientos adquiridos y los retos de la actualidad, las disciplinas han de reinventarse cada cierto tiempo. Esta investigación pretende contribuir en la generación de información válida respecto de los elementos de la interacción social implicados en la habilidad de aprender a aprender, un tema de gran interés que forma parte del proceso de adaptación de los sistemas de educación superior en tiempos posmodernos.

### ***1.4.1 Teórica***

El aporte teórico de la presente investigación es relevante ya que implica la perspectiva socio-constructivista articulada con el enfoque basado en competencias que abarca nuevas variables en los estudios del área, como las metacognitivas, meta-aprendizaje, interacción y habilidades sociales. Por otra parte, conlleva la descripción de la vinculación entre ambas variables y sus posibles consecuencias, lo que significa una contribución al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

### ***1.4.2 Práctica***

En cuanto a los aportes para las aplicaciones prácticas, se puede indicar que, un conocimiento exacto sobre los elementos de la interacción social asociados a la capacidad para aprender a aprender, permitirían un mejor y más eficiente abordaje del proceso de enseñanza aprendizaje, en general, a todo nivel educativo y en particular en el nivel superior; de lo anterior pueden derivarse nuevas propuestas de abordaje pedagógico con estrategias creativas y novedosas tomando en consideración las variables estudiadas, las condiciones relevantes, el tipo de tarea, los requerimientos establecidos y los objetivos planteados.

### ***1.4.3 Metodológica***

Con relación a los aportes metodológicos, se consideran relevantes ya que, no existe abundancia de artículos publicados respecto a la correlación entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios; ello, ofrece una oportunidad y un espacio invaluable para la producción científica en tanto que se trata de un tema de actualidad y que se encuentra dentro de la dinámica de los nuevos paradigmas en educación superior.

### **1.5 Limitaciones de la investigación**

Para este estudio, dado que se trata de una investigación descriptiva y no experimental, no se aplicaron tratamientos especiales a los participantes más allá de la administración de instrumentos de recojo de datos primarios; aunque, el recojo de datos mediante entrevistas hubiese aportado resultados más categóricos efectuando la triangulación de datos.

En cuanto al tamaño de la población, otro aspecto importante hubiese sido contar con una población más amplia y por ende una muestra de mayor tamaño a fin de lograr resultados más objetivos y con mayor posibilidad de generalización a poblaciones comprendidas en un universo hipotético más amplio. El problema del tamaño de la población hubiese sido más amplia sino hubiese sido porque un porcentaje de los estudiantes de la muestra no asistían regularmente a clases para que puedan ofrecer sus datos en sus respuestas al responder los instrumentos de recojo de datos.

Se dispone de los materiales mínimos para la investigación académica, revisión de la literatura, conexión a internet, aplicación de los cuestionarios, software para el procesamiento de datos, impresiones, apoyo de otros profesionales y colegas, permisos de la institución y asesorías académicas; pero, las restricciones propias de la pandemia impidieron realizar mayores consultas en bibliotecas en forma presencial.

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la investigación

#### *2.1.1 Antecedentes internacionales*

A este apartado corresponde la revisión de investigaciones previas al tema en estudio, con la finalidad de tener una referencia que aporte aspectos metodológicos importantes que sirvan como punto de partida y cabe destacar que, se cruzan experiencias investigativas, tanto internacionales como nacionales, de manera tal que pueda percibirse la temática desde diversos enfoques producto de resultados significativos.

Atendiendo a estas consideraciones, se destaca la investigación realizada por Gagallo et al. (2020), quienes en su artículo tuvieron como objetivo “concretar un modelo teórico sobre el desarrollo de la competencia de aprender a aprender que permita su aplicabilidad en los diversos niveles en las aulas universitarias”. Este estudio es no experimental, transversal y correlacional. Para ello, los autores realizaron previa revisión bibliográfica sobre el tema el aprender a aprender, análisis de diversos modelos especialmente los provenientes de Europa; en tal sentido, se enfocaron en estudiar un universo poblacional amplio, pues estuvo conformada por los estudiantes de la Universidad Católica de Valencia, España. Los autores

encontraron como resultado la necesidad de ampliar el radio de acción en el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios. Sobre la base de este planteamiento, elaboraron una propuesta de varias dimensiones (cognitiva, metacognitiva y afectivo motivacional), fundamentadas en la Psicología Cognitiva, así como también de teorías relacionadas con estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado. Otra dimensión social relacional vinculada específicamente al aspecto sociocognitivo y la última (ética) justificada en los aportes de la Comisión Europea en el 2018. Cabe resaltar, que el aporte para esta investigación radica precisamente en el modelo creado para el desarrollo de las capacidades de aprender a aprender desde esta perspectiva holística en el estudiante universitario.

Es pertinente mencionar el artículo de Gutiérrez (2018), cuyo objetivo fundamental fue “conocer los estilos de aprendizaje más frecuentes en los estudiantes”, resultado de un estudio cuyo autor recurrió a la metodología de investigación no experimental, correlacional en la Universidad de Valladolid, España. Dentro de sus aportes está la consideración de la necesidad de identificar los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes con los que se trabaja cotidianamente, para de esta manera pueda adoptar diferentes metodologías de enseñanza, solamente así se podrá incrementar el rendimiento académico; esto se traduce a desarrollar el aprender a aprender como un aspecto emocional de los estudiantes. El aporte hacia esta investigación se justifica porque el estudio identifica los estilos de aprendizaje desde una visión emocional y motivacional en aras de fomentar un aprendizaje significativo.

Atendiendo a las consideraciones del estudio, se asumió el estudio realizado en Madrid de Muñoz et al. (2017) cuyo objetivo fue “determinar la eficiencia de la motivación hacia el autodesarrollo del ejercicio de aprender a aprender en estudiantes universitarios”. Se trata de una investigación aplicada y explicativa, en el cual se seleccionó una muestra de 458 estudiantes universitarios a quienes se les administró un instrumento para validar la

autopercepción del modelo aplicado para el desarrollo de su habilidad de aprender a aprender, impartido por la Universidad. Con relación a los resultados del estudio, los cuales estuvieron referidos a la proposición de un instrumento válido que permita la evaluación de la capacidad de motivación a los estudiantes universitarios para proceder a desarrollarla. Se obtuvo que lo diseñado debe poseer enfoque en la ejecución del proceso, la autoevaluación y el autoconocimiento; adicionalmente se analizó la incidencia del ejercicio de aprender a aprender sobre el rendimiento y se encontró que no representa mayor significancia. En el citado estudio se concluyó que, en el ámbito de la educación, el eje central debe ser el propio aprendizaje; es decir, indagar los pasos adecuados para ejecutar una acción impulsada por el aprendizaje con el fin de evaluar si fue alcanzado con éxito, un modelo, puede orientarse a establecer estrategias de aprendizaje que conlleven hacia el logro de los objetivos específicos de una actividad y luego fijar una rúbrica que permita la evaluación y ver si se lograron los objetivos. El tema de interés fue cómo evaluar la efectividad de la aplicación de la capacidad para aprender a aprender, para así proceder a validar el fundamento de la variable objeto del presente estudio.

En cuanto a la variable interacción social se asocia a varios factores, como se evidencia en la tesis realizada por González et al. (2017) cuyo objetivo principal fue analizar la importancia de la retroalimentación como acto de comunicar al estudiante sobre su desempeño, el cual incide en su rendimiento académico. La investigación constructivista construccinista se realizó según un diseño cualitativo hermenéutico dialéctico. Se encontró cuatro categorías que comunican la retroalimentación con las interacciones sociales, la socialización que ejerce una frecuencia de interacción y genera una sensación de confianza entre docentes y estudiantes, la horizontalidad que suscitó la interacción entre tutor y aprendiz, la invitación a la integración que consistió en el interés del docente en incluir al aprendiz para

un retroalimentación que lo motive para el aprendizaje y la involucración del docente que gravitó en el seguimiento del tutor sobre el progreso del aprendizaje. Desde esta perspectiva, se concluyó que la retroalimentación juega un papel muy importante en la formación, siempre y cuando existan actores con habilidades en materia de interacción social que fomenten aspectos dialógicos y colaborativos; es decir, depende de la calidad de la interacción social, la generación de una retroalimentación que propicie ambientes adecuados de verdadero y real aprendizaje. El aporte de este estudio se refleja sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje, visto desde otro punto de vista, pero con la misma repercusión, lo cual afirma la premisa de la investigación en curso.

Letelier y Pérez (2017) en un estudio que tuvo como objetivo “conocer las concepciones de interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian al aprendizaje y desarrollo”. Este estudio realizado en Chile se hace un abordaje sobre los conocimientos que tienen los docentes con respecto a la interacción social y cómo se vinculan en el proceso de aprendizaje y su desarrollo; valorando los procesos subjetivos en el ambiente de enseñanza de Educación Básica. La metodología escogida fue no experimental, correlacional su muestra poblacional fue de 47 estudiantes de Educación Básica, tomando en consideración el inicio del año escolar como una forma particular de interacción desde diversos contextos sociales cotidianos. Dentro de los resultados del estudio se destaca la importancia que tiene el primer año de escolaridad como un espacio provocado con anticipación para desarrollar las interacciones en los estudiantes, sólo de esta manera se producen los conocimientos. El aporte para este estudio radica en la influencia de la interacción social como vía para que se produzca un verdadero aprendizaje en los estudiantes.

Pérez et al. (2020) en un estudio cuyo objetivo fue “desarrollar la competencia del aprender a aprender en los diferentes espacios universitarios” es resultado de una investigación

realizada en España. El estudio no experimental resalta la importancia de la adquisición de la competencia de aprender a aprender como clave del conocimiento en la sociedad, siendo los involucrados en esta formación los estudiantes universitarios. Los investigadores diseñaron un modelo teórico de fácil comprensión orientado a elaborar un diseño curricular eficaz en los espacios universitarios. El marco teórico de este modelo se fundamenta en la psicología cognitiva/teoría del procesamiento de la información y enfoque sociocognitivo. Modelo que atiende cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética. El aporte para el presente estudio es la propuesta de enseñanza y evaluación que hacen los autores en la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

Guerra (2019) en un estudio que tuvo por objetivo “analizar el nivel de importancia que deben darle las instituciones universitarias al desarrollo de las habilidades blandas como parte del aprendizaje en la educación superior, en Bogotá, Colombia”. Sobre la base de esta afirmación la mayoría de las investigaciones estudiadas hablan de estas habilidades blandas, pero bajo la terminología de habilidades socioafectivas. Por consiguiente, a modo de simplificar los resultados, una vez revisadas las literaturas, la investigadora obtuvo que es necesario disponer de una definición precisa y adecuada de las habilidades que componen a las habilidades blandas, además que se debe adoptar una teoría científica o un modelo viable de orientación, para el ejercicio de dichas habilidades en los estudiantes de educación superior y por último propiciar escenarios factibles de puesta en práctica de estrategias permisivas para el desarrollo de las habilidades blandas. En este sentido, el investigador concluyó que las universidades deben incluir en sus esquemas de aprendizaje, la forma en la cual lograr desarrollar en los estudiantes sus habilidades blandas, debido a que quedó demostrado que al promoverlas se aplica el ganar-ganar, gana el estudiante porque adquiere formación del hacer y el ser, gana la universidad porque propicia profesionales integrales cumpliendo así el

propósito por el cual son creadas y gana la comunidad porque incorpora a profesionales con habilidades blandas desarrolladas, que los convierte en hombres y mujeres empoderados, críticos y responsables. Todo esto conlleva a que si socioafectivamente el estudiante no se interrelaciona no puede alcanzar la competencia de aprender a aprender y ese es el verdadero aporte a esta investigación. En concordancia con lo descrito, se expresa el aporte de este antecedente, el cual está relacionado con la adopción de conceptos hallados en la bibliografía que sirve de base para definir las dimensiones del estudio actual; en este caso, en cuanto a la importancia de las interacciones sociales y el desempeño de los futuros profesionales universitarios, lo cual estuvo referido hacia el desarrollo de las habilidades blandas.

### ***2.1.2 Antecedentes nacionales***

A nivel nacional se presenta a continuación el estudio de Briones (2020) en su estudio cuyo objetivo fue “determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y los niveles del rendimiento académico de los cursos del área de Microbiología”. Se trata de una investigación de tipo básica con un diseño no experimental, en la cual se seleccionó una muestra de 102 estudiantes, desarrollado según los lineamientos del enfoque cuantitativo. Los resultados del citado estudio se vieron marcados según el estilo de aprendizaje evaluado; en cuanto al estilo de aprendizaje acomodador y su incidencia sobre los niveles de rendimiento se obtuvieron unos valores con  $V$  de Cramer que implicó una incidencia media, en cuanto al estilo de aprendizaje asimilador se obtuvo también una incidencia media, referente al estilo de aprendizaje convergente se encontró una incidencia media y en el estilo de aprendizaje divergente se encontró incidencia moderada. Sobre la base de los resultados obtenidos en el estudio previo, se concluyó que sí existe incidencia de los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico; por lo tanto, es necesario que se apliquen una variedad de estrategias



o las estrategias necesarias para el óptimo aprendizaje y generar las condiciones para que el estudiante se sienta motivado a aprender y de esta manera logre aumentar su nivel de rendimiento académico. El aporte de este antecedente está relacionado con la capacidad de aprender a aprender, la cual es desarrollada en los estilos de aprendizaje, cuyo fin es lograr un adecuado nivel de rendimiento académico en los estudiantes, entonces el antecedente vislumbra los factores sobre los cuales tiene incidencia la variable mencionada, objeto del presente estudio.

Gonzales (2020) en un estudio que tuvo como objetivo “determinar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y de Energía de una Universidad Pública del Callao”, en cuanto a la metodología fue de tipo descriptiva con enfoque cuantitativo no experimental, cuya muestra estuvo formada por 89 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y de Energía de una Universidad Pública de la región Lima. Como consecuencia, se obtuvo como resultado que el estilo de aprendizaje predominante fue el estilo reflexivo; sin embargo, este estilo estuvo influenciado por la edad y los estilos de los estudiantes del grupo estudiado. Por consiguiente, se concluyó que los resultados obtenidos tienen mucho que ver con el perfil del profesor universitario, el cual está relacionado con la aplicación del estilo indicado, por lo que es de considerar utilizar estrategias de aprendizaje que involucren otros estilos con la finalidad de ampliar las capacidades profesionales. En términos del aporte del antecedente presentado, se expresó debido a la aplicación de estilos de aprendizaje que se relacionan con la capacidad de aprender a aprender, el cual básicamente refleja cual es el más empleado y por tanto, el que aporta los resultados deseados, así como también muestra los estilos de aprendizaje que sirven para ampliar este aspecto en el aprendiz.

Otro aporte importante para esta investigación es el de Guerrero (2019) quien realizó un estudio cuyo objetivo fue “determinar cómo influyen las habilidades sociales con respecto a la adquisición del aprendizaje en una Universidad de la ciudad de Lima, Perú”. La investigación fue de tipo descriptivo, correlacional con un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, cuya población fue de 110 alumnos, en la cual se seleccionó una muestra de 86. En cuanto a los resultados, se obtuvo que las habilidades sociales repercuten de manera significativa sobre el aprendizaje, con valores del coeficiente rho de Spearman,  $\rho=0.605$ , y un valor de significancia,  $p=0.000$ , bajo un esquema de confianza sobre el 95%; por lo tanto, se concluyó que las habilidades sociales permiten que se genere una buena relación entre los estudiantes, lo cual conlleva a la satisfacción personal, razón por la cual se realizan los roles con mayor grado de interés y por ende, aumenta el grado de concentración traducido en mejor desenvolvimiento del aprendizaje. Por lo expuesto, se presenta este antecedente que aporta la repercusión del desarrollo de las habilidades sociales sobre el aprendizaje, esta premisa afirma la asociación de las variables de la investigación actual, además que la sustenta con teorías descriptivas de aspectos que involucra el ser humano al interactuar socialmente, los cuales inciden sobre su capacidad de aprendizaje.

En tal sentido, es pertinente resaltar el trabajo especial de grado de Salcedo (2017) cuyo propósito de investigación fue “establecer y definir las características de los estilos de aprendizaje tales como, aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado en la formación universitaria a distancia”, todo esto con la intención de integrarlas a los perfiles académicos de las universidades a distancia, ubicadas en la ciudad de Lima, Perú. Fue un estudio de metodología aplicada con un diseño cualitativo y mixto. La población estuvo englobada a docentes, alumnos y agentes diseñadores que competen al tema, de una universidad de maestría, a los cuales se les realizó un cuestionario contentivo de

preguntas referentes a los aspectos a incluir para mejorar las capacidades de los aprendices, mejoras del perfil académico y el grado de responsabilidad que debe recaer sobre los programas de formación. Al respecto, se obtuvo como resultado que sí existe la necesidad incluir competencias y capacidades en los alumnos y en los perfiles académicos, a nivel de posgrado, en cuanto a la responsabilidad, los encuestados coincidieron en que es una responsabilidad pertinente tanto a los programas como a los alumnos. Se concluyó que las características de aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado se integran en uno sólo llamado aprendizaje estratégico, el cual se compone por la motivación a aprender, el alumno conoce cómo aprender, desarrolla un sentido crítico sobre lo que debe aprender, de manera instintiva autorregula su proceso, absorbe la información, desarrolla habilidades para aprender con otros y aprender de otros y por último analiza y resuelve problemas. En definitiva, este antecedente aporta que las deficiencias en torno a aprender a aprender, no sólo se encuentran en los departamentos de pregrado, como es de suponer, también existen necesidad de mejorar este aspecto en las áreas de posgrado, por lo tanto, se propone generalizar.

Gamarra (2020) presenta aportes significativos en su estudio que tuvo como objetivo “establecer los diferentes estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes de medicina en la Universidad Nacional de Trujillo y encontrar si estos poseen alguna relación con el rendimiento académico”. Fue una investigación descriptiva, observacional, prospectiva, transversal y analítica, con una población definida por los estudiantes de medicina, con una muestra seleccionada de 88 alumnos. Como consecuencia se obtuvo en la evaluación del rendimiento académico fue regular, ahora bien, en la aplicación de los estilos de aprendizajes activo y pragmático fue de incidencia moderada, el reflexivo tuvo una incidencia muy baja y el teórico fue el que tuvo mayor preferencia; en cuanto a la comparación de los estilos de

aprendizaje activo, pragmático, reflexivo y teórico con el rendimiento se obtuvo una incidencia significativa en algunos casos positiva y en otros negativa. Por tal razón, se concluyó que el rendimiento académico sí guarda relación con el estilo de aprendizaje. Finalmente, la evidencia hallada en este antecedente sirve como validación de la hipótesis, debido a que existen factores que intervienen en la capacidad de aprendizaje, en este caso se habló de los estilos de aprendizaje, en la investigación actual se aborda la interacción social.

Vargas et al. (2020), en su estudio tuvieron como propósito “verificar la influencia de la estrategia del aprendizaje colaborativo en el logro de los desempeños y aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales”. La investigación se desarrolló según el enfoque cuantitativo, de ahí que se usó una metodología cuantitativa y los datos se procesaron estadísticamente. En la investigación cuasiexperimental se usó una metodología cuantitativa y escalas, rúbricas, pruebas escritas, registro de asistencias, registro de participaciones, cartillas de valoración para recoger datos de una muestra de estudiantes universitarios, que al procesarlo se concluyó que el logro de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales se ve influenciados de modo significativo el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo.

## **2.2 Bases teóricas**

### ***2.2.1 Interacción social***

#### **Conceptualización**

El ser humano es un ser social por naturaleza; por eso, su relación con los demás seres humanos se hace imprescindible. González (2017) refiere que: “La interacción se erige como objeto básico de la psicología social y se define como la acción recíproca de comportamientos entre individuos al relacionarse, teniendo en cuenta el contexto en el que lo hacen”. (p. 152)

Las interacciones sociales están en función a la inteligencia social de cada persona, la que es definida como “la capacidad de una persona para comunicarse y relacionarse con otros en forma empática y asertiva” (García-Bullé, 2019). Esta importante capacidad, complementa la citada autora, “parte de conocerte a sí mismo y tener una buena gestión de emociones, por esto podemos decir que está muy ligada a la inteligencia emocional, pero no son exactamente la misma cosa”. (ídem)

### **Importancia de la interacción social**

Pino y Alfonso (2011) refieren que la interacción social es un elemento fundamental en el desarrollo del ser humano, en su aproximación al medio cultural y social al cual forma parte. Por eso, es preciso que las organizaciones educativas tengan como una de sus prioridades curriculares el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en los estudiantes con el objeto de impulsar las interacciones sociales entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

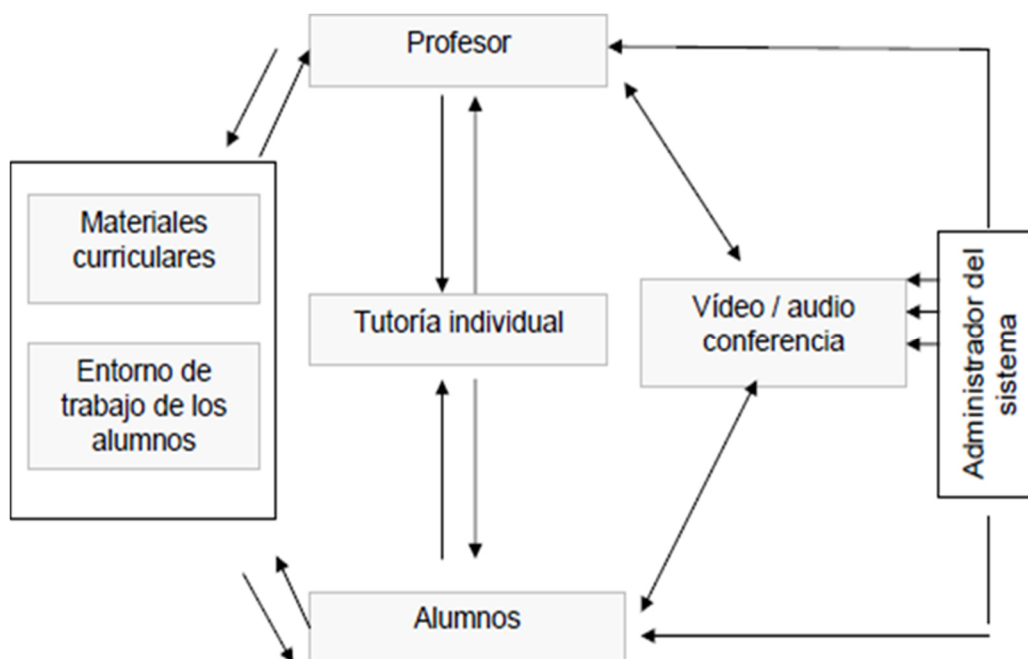
Luego de la comprensión del proceso del aprendizaje el cual abarca el análisis de contenidos bajo una repetición de realidades que persiguen una búsqueda constante de información para crear nuevos conocimientos a través de la creatividad, las experiencias de manera única e independiente, se da inicio a la comunicación conocida como la interacción entre el aprendiz y el experto, siendo esta herramienta un factor fundamental en el debate de los contenidos, en la resolución de dudas y problemas y en las asignaciones de actividades bien sea individuales o en conjunto (Perret, 1994).

Como se evidenció el aprendizaje es una actividad individual, pero en su construcción necesita además de una actividad social, la cual consiste en una interacción de conocimientos entre el tutor, el aprendiz, el entorno y los materiales. Cabe destacar que el entorno del aprendizaje debe admitir dos hemisferios, el que amerita la labor independiente

mediante el cual interactúan el sujeto, el contenido y el método para el conocimiento y la intervención de participantes y expertos los cuales poseen expectativas y realidades diferentes (Perret,1994).

### Figura 1

*Interacción social en el proceso de enseñanza aprendizaje*



*Fuente:* Social interaction and cognitive development in children, Perret, (1980).

### Teorías de la interacción social

#### *Teoría de la inteligencia social*

Un aspecto notable que en su teoría de inteligencia social destaca Goleman (2012) es lo referente a sus dos componentes: la *conciencia social*, aquello que permite a la persona sentir sobre el resto, y la *aptitud social*, relativo a todo cuanto la persona hace con esa conciencia. Asimismo, el autor destaca que la inteligencia social comprende la conciencia y la facilidad sociales; la primera se refiere a la tolerancia hacia los demás seres humanos, así como la

empatía, exactitud, sintonía y cognición social, en tanto que la segunda, está relacionada con la atención a los hechos sociales habituales, la sincronía, el interés por los demás, entre otros aspectos.

Goleman (2012) refiere que aún no ha sido posible instaurar una barrera que delimite lo social de lo emocional, en la medida que los psicólogos no delimitan las habilidades emocionales de las sociales. Situación que no es extraña porque los cerebros social y emocional se encuentran fusionados, de modo que es imposible apartar la causa de una emoción de una relación, puesto que las emociones son movilizadas por las relaciones sociales.

La Inteligencia Social, según Ramírez et al. (2021), “es una habilidad humana, que permite comprender, entender y percibir los pensamientos y acciones de otras personas. Esta se puede aplicar en diferentes contextos de la vida, gestionando de manera positiva los estímulos y relacionándose con los demás”. (p. 59)

Goleman (2012) refiere que la inteligencia social posee a la conciencia social y facilidad social como elementos, dejando un balance favorable en lo referente a relaciones sociales; mientras que, Albrecht (2007) presenta como componentes a las habilidades sociales, la apreciación personal y el estilo de interacción. Las posturas de ambos autores son en cierta medida concordantes y complementarias.

### ***Teoría del desarrollo social***

Ahora bien, la calidad del aprendizaje está sujeta al proceso de interacción que se genera entre el aprendiz, el experto o maestro, el ambiente, los materiales, el entorno, los compañeros de aprendizaje, la institución, y todos los demás agentes que intervienen en la construcción del conocimiento. Dentro de la teoría constructivista, la interacción respecto a la comunicación

debe contemplar la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual permite distinguir la capacidad real desarrollada en el aprendiz para resolver problemas y la capacidad potencial desarrollada por expertos más capaces para resolver problemas (Vygotsky, 1978).

La función primordial de la labor educativa debe orientarse a propiciar el desarrollo de la ZDP, que implica la intervención de los distintos actores educativos con diversos roles en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los actores fundamentales está naturalmente el docente y el estudiante. Tal desarrollo está en función de las condiciones de aprendizaje, como las habilidades intelectuales y comunicativas de estudiantes.

En el proceso de la ZDP, se evalúa lo que el aprendiz puede resolver de manera independiente contra lo que puede resolver con la ayuda del experto, en este proceso ocurre la interacción del aprendiz con el experto y la interacción del aprendiz con los demás aprendices. Respecto a la interacción del aprendiz con el maestro en el proceso de aprendizaje, se puede decir que esta acción se conforma por una red social que permite al estudiante construir su actividad; cuya función del maestro es ser el mediador entre la ejecución de conocimiento en el estudiante y el contenido que se está materializando, según los lineamientos de la teoría sociocultural del aprendizaje.

Prospectivamente, el hecho de que la construcción de aprendizaje sucede en el estudiante, no implica que el docente se encuentre inactivo, al contrario, es quien decide el sentido por el cual se orienta la actividad constructiva en el estudiante y si se resalta el uso de las TIC, es aún más indispensable el rol del docente en el proceso didáctico. Debido a ello, nace el enfoque del estudio actual, el cual consiste en identificar cuáles son las relaciones que desarrolla el aprendiz de forma muy cercana, es decir, cómo se producen las relaciones y que tan importante es su participación en la sociedad, referido a las condiciones que permiten la efectividad del aprendizaje.



## **Dimensiones de la interacción social**

A partir de Eklund et al. (2007) se determinaron las siguientes dimensiones:

Situaciones de interacción con desconocidos, habilidades en el manejo de situaciones de interacción; situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado; comunicación/actuación en público y con superiores; y, situaciones de interacción con el otro género.

### ***Situaciones de interacción con desconocidos***

Entablar la comunicación con seres desconocidos es enfrentada de distintas maneras por cada persona, lo que va a depender directamente de las habilidades socio comunicativas; sin embargo, en la era tecnológica, “la comunicación mediada por ordenador facilita una mayor diversidad de intercambios comunicativos, generando nuevas posibilidades que permiten modificar las relaciones tradicionales” (Cáceres et al., 2013, pp. 441, 442). Tal es así que, “intercambiar una conversación con una persona desconocida ahora forma parte de la rutina cotidiana de buena parte de los internautas” (ídem). Estas formas de comunicación han sido necesarias en un momento marcado por las clases virtuales en el marco de la pandemia por Covid-19. “El reconocimiento de la interactividad y de la interacción social como elementos sustanciales del proceso de educación a distancia, implica pensarlos en un vínculo interrelacional inseparable, y reconocer las características a las que alude cada uno” (Rodríguez y Sosa, 2018, p. 112).

### ***Habilidades en el manejo de situaciones de interacción***

Un propósito que se pretende lograr en la actividad educativa es que los estudiantes “aprendan a relacionarse constructivamente con otras personas, adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda” (Alonso-Tapia y Rodríguez-

Rey, 2011, p. 2). Tal construcción depende de diversos factores, como el clima de convivencia, que significa el estado de bienestar resultante como resultado del conjunto de esquemas de interacción de los estudiantes en la institución educativa. “Estas interacciones, dependiendo de su naturaleza, pueden facilitar o interferir el desarrollo y bienestar de los miembros del centro, interferencia que ocurre a menudo, hecho que impulsa la investigación sobre los factores que afectan a la interacción e integración social” (idem). En tal sentido, la búsqueda de bienestar en las comunicaciones está asociado a las pericias de la persona en el manejo de diversas situaciones; en el caso de los estudiantes resulta importante que manejen adecuadamente interacciones con los demás en su proceso formativo haciendo uso adecuado de sus habilidades socio comunicativas para de ese modo solucionar cualquier situación que la requiera.

### ***Situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado***

Las personas en general y los estudiantes en particular tiene que comunicarse con los demás, transmitiendo en ciertos casos muestras de desagrado, disgusto o enfado, generado en ocasiones por las dificultades que se presentan para comunicar tales estados anímicos que pueden estar asociados a los conflictos que deben enfrentar al tener dificultades para comunicar sus ideas o exponer sus ideas ante un auditorio. Actualmente en la educación superior universitaria “existe un alto nivel de exigencia y la competencia se hace mayor con el transcurso de los años, así mismo, está presión es un factor para los estudiantes universitarios que tienen dificultad del habla, de expresar sus ideas, de hablar en público o relacionado a ello” (Carrasco, 2020, p. 7).

Los estudiantes muestran disconformidad con diversos aspectos relacionados a su vida estudiantil y su proceso formativo, lo que deben expresarla en un ambiente de tolerancia y

adecuada convivencia con los miembros de la comunidad universitaria. Este tipo de actitudes requiere de poner en evidencia sus habilidades comunicativas a la par de sus habilidades sociales y emocionales. Ciertamente, las habilidades sociales son la “expresión de determinados comportamientos que las personas utilizan en su vivencia diaria, y que implican enfrentar diferentes situaciones de su vida, así como, el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad, a través de la práctica de la inteligencia emocional”. (Cedeño, 2022, p. 462). En tal sentido, una adecuada interacción social o relaciones interpersonales de los estudiantes en su proceso formativo está asociada a la óptima aplicación de su inteligencia emocional.

### ***Comunicación/actuación en público y con superiores***

Por su naturaleza, el ser humano tiene que comunicarse con los demás miembros de la sociedad a la cual pertenece y cuando integra organizaciones, debe comunicarse también con quienes ostentan cargos en la estructura funcional. De ahí que en las instituciones educativas peruanas y del extranjero desde hace años atrás se proponga el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto a nivel de la educación básica como superior. Así, por ejemplo, “La habilidad para hablar en público es una destreza que forma parte de la “Comunicación oral y escrita en la propia lengua”, una de las competencias genéricas destacadas en las nuevas titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior” (Roso-Bas, 2014, s.p.), de ahí que existe la necesidad de innovar el currículo con tal propósito; pues, “al hacerse más consciente por parte del profesorado la necesidad de desarrollar la capacidad para comunicarse efectivamente, han emergido nuevas asignaturas relacionadas directamente con esta competencia” (ídem., p. 13).

### ***Situaciones de interacción con el otro género***

Considerando que en su proceso formativo los y las estudiantes universitarios tienen que relacionarse bajo determinadas circunstancias, condiciones y factores, considerando que “los roles y estilos de interacción se deben a variables culturales y modelos sociales los cuales determinan el aprendizaje e interiorización de estereotipos y roles del ser varón o el ser mujer” (Bazán, 1996, p. 213). Realmente una adecuada interacción entre estudiantes damas y varones debe ser la evidencia de una comunicación equilibrada e inclusiva, considerando los factores del contexto y las diversas expresiones de género de los seres humanos.

Como se sabe, las universidades en la actualidad no son ajenas al hecho de reproducir el orden social de género imperante, apoyado aún en las diferencias entre varones y mujeres; aspecto que se evidencia de “múltiples maneras en el ámbito académico, desde las carreras por las que optan ellas y ellos, lo cual repercute en desventajas en el mercado laboral, hasta la definición de las trayectorias de las mujeres en el campo académico y científico” (Góngora y Alonso, 2017, p. 5). Tales diferencias se ponen de manifiesto sutilmente en las interacciones sociales en los estudiantes durante el proceso formativo, puesto que “la desigualdad de género se superpone con otras desigualdades derivadas de las múltiples identidades del sujeto, multiplicando así las posibilidades de exclusión y expropiación”. (ídem)

### ***2.2.2 Capacidad para aprender a aprender***

#### **Conceptualización**

Mendoza (2021) refiere que el aprendizaje es un “proceso activo y constructivo que relaciona las informaciones del entorno con los conocimientos que poseemos, requiere una organización constante de los conocimientos” (p. 25). En tanto que, Tiffin y Rajasingham (1997) indican que es el proceso de comunicación que se genera a través de medios orales,

escritos, sonidos, imágenes, símbolos, etc.; que comprende el proceso de formación efectuada por los padres hasta las actividades ejecutadas al pasar el tiempo, conocida como experiencia, bien sea proporcionada por un experto como un profesor, un compañero con mayores progresos o por circunstancias ocasionales.

Este aprendizaje puede establecerse a través de las siguientes jerarquías, que aunque estarán referidos a la educación, conforman un marco de referencia que está relacionado con la interacción, punto importante a desarrollar en la presente investigación; entonces, en la primera jerarquía se concibe a la educación como una actividad social cualquiera, tal como existen de modo habitual, las de educación impartida en el medio familiar, la que ofrecen los medios de comunicación, entre otros; es decir, la educación es generada por una actividad de cotidianidad social, en general, ejerce una función socializadora.

La segunda jerarquía constituye el proceso de construcción y este consiste en el proceso mediante el cual el alumno ejerce una actividad mental para transformarse en un actor activo en la información, dejando de ser sólo un receptor a ser un elemento fundamental para el aprendizaje. Entonces, entra el papel de orientador que debe imponer el profesor para favorecer la actividad mental y transformarla en constructiva; finalmente en este proceso de construcción en donde se involucran el profesor, el alumno, los materiales y el contexto todos influenciados por la interacción, se consigue al fin la generación del aprendizaje.

### **Importancia de aprender a aprender**

Es difícil hablar de constructivismo si no se apunta al logro de aprendizajes autónomos, donde el estudiante sea capaz de aprender a aprender. Debe considerarse que, con respecto al aprendizaje constructivista, éste consiste en la acción orientadora en la educación para planificar y compartir con coherencia contenidos; por lo tanto, el constructivismo aporta explicación sobre cómo se deben generar las clases, cómo el estudiante absorbe el contenido

impartido y sobre las características peculiares del proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de la enseñanza o la experiencia.

“La habilidad de aprender a aprender es definida como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos” (Fariñas, 2004; citado por Cabrera et al., 2020, p. 622). Esto es, desarrollar la capacidad de aprender a aprender implica situar al estudiante en la ruta de gestionar adecuadamente la información y así poder lograr aprendizajes autónomos. Pérez et al. (2020), quien cita al Consejo Europeo (2006), precisa la competencia aprender a aprender en los siguientes términos:

Aprender a aprender supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Supone ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, además, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las propias tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas, habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Supone, también, capacidad de autoevaluar y autorregular el propio desempeño a nivel cognitivo y afectivo, optimizando las capacidades para superar los obstáculos y limitaciones. Implica, así mismo, tener curiosidad intelectual y motivación intrínseca para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un comportamiento ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje y la propia mejora y para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

La capacidad de aprender a aprender tiene como propósito la promoción de maneras de existencia que generen en el estudiante su autodesarrollo. Esta capacidad implica una serie de habilidades relativas al desarrollo personal. Tales habilidades de la capacidad de aprender a aprender, según Cabrera et al. (2020), son: “Habilidades relacionadas con el planteamiento de metas personales y la organización temporal para su consecución; habilidades para comprender y buscar información; habilidades para comunicarse y relacionarse con los demás; y, habilidades relativas al planteamiento y solución de problemas” (p. 622).

Existen diversas teorías y definiciones que explican el proceso del aprendizaje; ahora bien, ¿cómo se aprende a aprender? Al respecto, Alonso et al., (1997), señalan que el proceso de aprender a aprender implica que el individuo desarrolle la habilidad de aprender con efectividad para el momento que las condiciones estén dadas. Por su parte, Smith (1998), propone una serie de características para calificar a un individuo como aprende a aprender:

- El autocontrol, implica a la forma de controlar lo aprendido.
- La automotivación, que es la búsqueda de estrategias para realizar un plan para aprender.
- El autoconocimiento, es la habilidad que desarrolla el sapiente, para determinar en sí mismo, los aspectos débiles y los más fuertes.
- Tiene la habilidad de distinguir el estilo de aprendizaje que aplica en sí.
- Utiliza herramientas que pone como barreras emocionales para que no tenga incidencia en el aprendizaje.
- Conoce e identifica bajo cuales condiciones aprender mejor.
- Identifica los medios sociales de los cuales se aprende día tras día.

- Clasifica la información de los medios de comunicación, como la tv, radio, internet, noticias, entre otros, posible de aprendizaje.
- Conoce su forma de expresión ante aprendizajes en grupos de discusión.
- Saca el máximo provecho de las actividades a las que asiste como conferencias, cursos, simposio.
- La empatía, utiliza habilidades de relaciones personales para aprender de un experto.
- Utiliza la intuición cuando decide adquirir un aprendizaje.

En resumen, Smith (1998) indica que es importante destacar que un individuo que aprendió a aprender reúne las siguientes características:

- Identificación de sus necesidades, es decir, el sujeto identifica lo que necesita y hace lo que tiene que hacer para tener éxito en la adquisición del conocimiento.
- Identificación de sus tendencias para adquirir aprendizaje, es decir, individualiza los estilos de aprendizaje.
- Apunta hacia el aumento de su competencia en términos de aprendizaje.
- En base a las necesidades mencionadas dentro de los componentes del sapiente, se está haciendo referencia a las competencias, o, mejor dicho, cuáles son las competencias que el individuo debe desarrollar en el aprendizaje para alcanzar el éxito en lo que intenta aprender, por lo que las competencias son de acuerdo con Smith (1998):
- Comprensión verbal, para que el aprendizaje sea efectivo debe existir una base que facilite su comprensión, mientras el aprendiz adopta una actitud de positiva motivada.



- Habilidades básicas, el aprendiz debe poseer las habilidades básicas tales como, leer, escribir, interpretar, analizar, saber de cálculos, conocer de informática, aprender a escuchar.
- Autoconocimiento, identificación de las debilidades y fortalezas de sí mismo, además sus preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje.
- Habilidad de adquirir aprendizaje en cualquier proceso educativo, tales como, el aprendizaje de autocontrol, el de grupo y el institucional.

Por otra parte, se debe mencionar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento estudiantil, cuyo fin único para los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, es obtener un alto nivel de rendimiento académico, para lo cual Alonso et al. (1997), señalan que se debe considerar en el rendimiento académico la incorporación y unión del factor intelectual, acondicionamientos del entorno, aspectos emocionales del aprendiz, aplicación de esquemas tecno-didácticos, el estilo de aprendizaje adecuado, en fin, el cúmulo de variables que se adapten a propiciar el aprendizaje y la asimilación de nuevos conocimientos.

Respecto de la capacidad de aprender a aprender, Ramírez (2017), sintetizando diversos autores, refiere que aprender a aprender “ha sido interpretada desde múltiples enfoques, entre los más representativos se encuentran el educativo progresista y la psicología educativa” (p. 43). En la línea de la educación progresista, el aprendiz debe analizar y responder la cuestión ¿para qué aprende?, y el aprender a aprender es “la participación del aprendiz en la formación de los propósitos que orientan sus actividades en el proceso de aprendizaje” (ídem), siendo activo, ético y comprometido el rol del estudiante en su proceso formativo integral. En cuanto a la perspectiva de la psicología educativa, el aprender a aprender se enfoca en los métodos y

el nivel de desarrollo de la capacidad está “determinado por el nivel de comprensión que tiene el estudiante de sus procesos de aprendizaje (conocimiento metacognitivo) y de sí mismo como aprendiz” (ídem).

### **Teorías orientadas al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender**

Hacer referencia sobre la epistemología del aprendizaje, abarca una diversidad de teorías referidas al tema, unas diferentes y otras complementarias, por lo que es evidente que no hay una teoría única, razón por la cual incursionar sobre las características, las discrepancias, las similitudes relacionadas con las teorías del aprendizaje, debe ser una acción por considerar con tiempo previo (Alonso et al., 1997).

La principal idea de las diferentes teorías del aprendizaje es describir la manera como las personas aprenden; en general, se persigue comprender cómo se genera el aprendizaje y qué es dicho aprendizaje en la búsqueda de esta comprensión. Diversos autores han desarrollado una serie de teorías en diversos tiempos y circunstancias, entre las principales están la teoría conductista, que consiste en lograr un aprendizaje mediante estímulos ambientales; la teoría cognitivista que describe la adquisición de conocimientos mediante el desarrollo procesos cognitivos para luego almacenar en la estructura cognitiva, etc.

Las teorías del aprendizaje son múltiples. En este estudio, se describen y caracterizan, algunas teorías del aprendizaje más conocidas, tales como: teoría del aprendizaje por descubrimiento, teoría del aprendizaje significativo, teoría del procesamiento de la información, teoría psicogenética del aprendizaje, teoría del aprendizaje asociacionista, teoría socioculturalista.

#### ***Teoría del aprendizaje por descubrimiento***

Esta teoría fue desarrollada por Jerome Bruner, en la cual se atribuye la generación del aprendizaje a través del contacto entre el sujeto y la realidad. En el aprendizaje por descubrimiento el sujeto experimenta el contacto directo sobre el evento, para aprender de ello y luego aplicarlo en distintas circunstancias; adicionalmente, el aprendizaje se adquiere, en este caso, por comprensión, es decir, el sujeto admite la información a través de la comprensión de lo relevante (Bandura, 1984).

La característica primordial de la presente teoría es el hecho de promover que el estudiante logre los conocimientos por cuenta propia. Su autor considera que el estudiante debe aprender mediante el descubrimiento guiado que se activa por una exploración originada por la curiosidad del sujeto. Consecuentemente, la labor del docente no reside en explicar contenidos terminados, con inicio y final explícitos, sino su labor está orientada a suministrar el material didáctico apropiado para que el estudiante se motive para aprender por medio de estrategias metodológicas de observación, cotejo, analíticas que permitan efectuar determinar semejanzas y contrastes.

El aprendizaje, según esta teoría, se penetra a través de la práctica de la inducción, significa que el conocimiento se forma sobre una teoría y por último sucede un evento de revisión constante o una ampliación sobre el aprendizaje adquirido. Cabe destacar que este tipo de aprendizaje sucede en base a las estrategias que utiliza cada individuo por lo tanto se trata de un conocimiento divergente (Bruner et al., 1978).

### ***Teoría del aprendizaje significativo***

El aprendizaje debe ser significativo y no de memoria señala Ausubel, esto quiere decir que los nuevos conocimientos deben ser desarrollados en base a los conocimientos previos adquiridos por el aprendiz. Igualmente, Bruner et al. (1978), señalan que para que el

aprendizaje sea significativo debe ser por recepción, es decir, el profesor debe realizar una estructura de actividades secuenciales antes de ser presentadas a los estudiantes.

En este caso sucede un proceso interno cognitivo mediante el cual el sujeto ordena la información de manera conceptual y su complejidad va de la mano con la relación de conceptos existentes, este proceso cognitivo consiste es una estrategia para organizar por jerarquías de acuerdo con su contexto o a su generalidad. Por otra parte, el autor Ausubel et al. (1983) concibe al aprendizaje bajo dos enfoques, el primero aprendizaje por descubrimiento que implica la forma sobre la cual se presenta el contenido al alumno y el aprendizaje significativo, que lo describe como la asociación cognitiva de conceptos en la mente del alumno para establecer relaciones o para adquirir nuevos conocimientos, este autor también lo llama aprendizaje repetitivo; respecto a esta acepción Ausubel, señala ventajas del aprendizaje significativo, tales como, mejor retención del conocimiento, aumento de la capacidad para adquirir otros conocimientos y el desarrollo de la habilidad de reaprender cuando exista el olvido del conocimiento.

Adicionalmente, Ausubel et al. (1983) señalan que en el aprendizaje significativo se combinan los procesos cognitivos de conocimientos previos con el nuevo material de aprendizaje. Se resume entonces, las condiciones para el aprendizaje significativo son lógicas, las que se relacionan con aprendizajes adquiridos con anticipación, psicológicas, las que se adecuan a las condiciones humanas y, por último, una condición de buena actitud y motivación. Asimismo, el autor sostiene que el proceso de aprender consiste en la construcción de conceptos y en la forma de coordinar bajo un enfoque de sentido lógico sobre lo aprendido.

### *Teoría psicogenética*

Al hablar de constructivismo, se hace referencia a los estudios sobre la concepción genética, para lo cual Piaget (1977) determinó que el desarrollo cognitivo se genera por la adaptación del sujeto al entorno, el autor señala que el individuo selecciona la información que observa en el ambiente, luego la filtra para darle sentido. Entonces, el conocimiento está basado en la realidad que rodea al individuo, lo conlleva a sus acciones, organizadas en esquemas de aprendizaje.

Esta teoría según Piaget (1977), manifiesta que la asimilación del conocimiento se esquematiza en la medida que el individuo interactúa con su realidad imperante; por lo tanto, en esta perspectiva considera que el desarrollo de la inteligencia cognitiva sensorio-motor, siempre y cuando impliquen la ejecución de actividades. Asimismo, el conocimiento se construye con la interacción con el medio, es decir, lo aprendido depende de la capacidad cognitiva, del aprendizaje adquirido con antelación y de las interacciones efectuadas entre el individuo y el entorno, por lo tanto, es más fácil comprender y aprender cuando se involucra al estudiante con actividades relativas al conocimiento y que sean de su interés, es de competencia del profesor propiciar tales eventos como la búsqueda del porqué de las cosas, la investigación, entre otras herramientas útiles.

Según esta teoría, el aprendizaje se encuentra en constante reconstrucción de esquemas, es decir, se produce un equilibrio entre la adaptación y la creación de nuevos esquemas de conocimiento. Y el acto de aprender no es garantía de adquirir conocimientos correctos, tampoco asume el hecho de reemplazar conocimientos incorrectos por los correctos, el acto implica la transformación del conocimiento, la cual se lleva a cabo mediante el pensamiento del sujeto; por lo tanto, el aprendizaje constructivista asimila a los errores o problemas como

el sustento del nuevo conocimiento, los cuales se encuentran en constante transformación para su resolución.

Piaget (1973) desarrolló la teoría psicogenética la cual describe el funcionamiento psicológico, en base los siguientes principios:

- Existe una relación entre la capacidad de aprender del aprendiz y su grado de coeficiente cognitivo, en un mismo momento dado.
- El aprendizaje se genera dependiendo de la actividad mental constructiva del aprendiz, aunado el aporte del profesor y el acondicionamiento de la escuela para generarlo.
- A medida que aumentan los aprendizajes aumenta el progreso cognitivo.
- Se parte de la idea de que en el aprendizaje la mente crea esquemas sobre los contenidos, tras pasar por un proceso de análisis, modificación, revisión y construcción de conocimientos.

Una definición sobre el aprendizaje bajo un enfoque constructivista se encuentra en la teoría de Piaget (1973), sobre la psicogenética, el autor asume que la obtención del conocimiento es un proceso personalizado, originado por causas internas, mediante el cual el individuo organiza las asimilaciones sensoriales de forma independiente e interna. Otro concepto bajo el enfoque constructivista es el de Vigotsky (1978), en su teoría define a la construcción del conocimiento como un proceso influenciado por agentes externos, por lo que sugiere que al educar se deben propiciar escenarios que involucren la cultura, las experiencias y los valores de los educandos.

Se menciona entonces, según Coll (1988), que realmente en la construcción del conocimiento se produce un proceso interno e influyen agentes externos, el autor asume la

concepción del aprendizaje significativo, el cual implica visualizar al aprendizaje como un proceso el cual inciden agentes externos, agentes internos, la esencia del contenido y la interpretación subjetiva del aprendiz.

En síntesis, el enfoque constructivista concibe al aprendizaje como la consecuencia del intercambio generado por la intervención del estudiante que manifiesta el deseo de aprender, el contenido que se aporta para el aprendizaje, el experto o profesor que sirve guía, orientando y conformando la información para hacerla más comprensible y los recursos disponibles utilizados tales como las TIC.

### ***Teoría del enfoque cognitivo***

La Psicología Cognitiva consiste en describir las acciones o conductas reflejadas por estados o procesos mentales. Según este enfoque, que es contrario al modelo conductista debido a que propone que la conducta humana, surge de respuesta a la asociación de actividades mentales diversas. Por otra parte, Gagné (1979) indica que el cognitivismo, inició en los años sesenta y lo concibe como una recolección de información de acciones conductista, ya que implica realizar un esfuerzo, analizar actividades y ejecutar un aprendizaje significativo, además el autor explica que el cognitivismo distingue lo siguiente:

- Aprender es una acción activa, el cerebro humano tiene la capacidad de responder a varios estímulos de manera simultánea, además de procesarlos y tratarlos a todos, por lo tanto, el aprendizaje es conducido por un desafío activo que combina acciones fisiológicas y emocionales.
- Se debe presentar al aprendiz que el aprendizaje es una realidad externa el cual él debe absorber, por lo tanto, el conocimiento será facilitado en su transmisión para su recepción.

- Una vez transmitido el aprendizaje se le realizarán preguntas al estudiante, las cuales se generarán en él las siguientes fases, el recuerdo, la generalización que la aplicación de estímulos sobre conocimientos previos y la ejecución.
- En el aprendizaje cognitivo suceden condiciones internas tales como, la motivación, la recepción para una comprensión y la absorción para una retención.
- Y las condiciones externas, que son las herramientas del entorno que el profesor utiliza para crear un ambiente óptimo de aprendizaje.

### ***Teoría sociocultural del aprendizaje***

Vigotsky (1978), define para esta teoría, que los nuevos aprendizajes se generan a partir de una acción personal contentiva de conocimientos previos que no está ajena a la situación que la está ocasionando; ello implica, que existe una relación entre el desarrollo y el aprendizaje con las estructuras psicológicas propias del ser humano. Por lo tanto, el aprendizaje se conecta con la experiencia personal y los conocimientos previos, en un proceso de interacción social, propiciando en la medida de lo posible condiciones convenientes así la construcción desde su punto de vista para adquirir conocimientos, mientras se relaciona con otras personas.

Según la teoría socioculturalista, la enseñanza es influenciada por las estrategias del profesor, la interacción de los aprendices con el entorno y el papel del diseño de programas escolares por las instituciones educativas. Ahora bien, en el contexto del aprendizaje incide un factor muy importante, la interacción social, en el cual existe una herramienta de comunicación llamada el lenguaje, este permite compartir saberes tanto entre profesores y alumnos como entre los aprendices, debido a que a través de ella se aprende a argumentar, además el acto de aprender debe implicar aprender con otros y de otros, siempre es bueno



observar otros puntos de vista, bien sea de iguales o de expertos. Por lo tanto, surge un nuevo aprendizaje, el que se ve incidido por la opinión de los otros o en su defecto se apoya en el andamiaje aportado.

Otro punto a destacar, es el aprendizaje colaborativo, el cual consiste en que el aprendizaje se genera de acuerdo al análisis individual del contexto, por ejemplo, un salón de clases debe aportar valores, una concentración de ideas o interacción de representaciones, las cuales son interpretadas a modo personal, por lo que cada alumno construye su propio esquema de conocimiento, aun cuando son utilizados los mismos recursos, este conocimiento se ve influenciado por sus saberes previos, sus propios valores y sus propias experiencias adquiridas anticipadamente (Vigotsky, 1978).

En consecuencia, el aprendizaje colaborativo involucra de una manera más frecuente la participación del alumno, por lo que es este es el que crea y orienta el proceso del aprendizaje, mediante el trabajo en equipo, bajo la supervisión del maestro que únicamente sirve de guía, entonces, se encuentra totalmente centrado en el alumno, el cual manifiesta un aumento en el desarrollo de habilidades investigativas, sociales, de trabajo en grupo, entre otras. También se destaca el aprendizaje distribuido, el cual consiste en utilizar las herramientas de tecnología de la información y la comunicación TIC, para generar aprendizaje a través de actividades ejecutadas desde sus hogares, centros de trabajo, o cualquier lugar distinto a las aulas de clase, utilizando pedagogías constructivistas mediante la asignación de trabajos de investigación, tutorías, entre otros (Vigotsky 1978).

### **Dimensiones de la capacidad para aprender a aprender**

En el estudio en curso, para medir el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, se debe cuantiar la autorregulación, en base a ello Zimmerman (1989), expone que la

autorregulación genera dominio al sujeto, sobre su proceso cognitivo y de conducta, en cuanto a la adquisición del aprendizaje.

Desde la perspectiva, nacen dimensiones a evaluar para determinar la autorregulación, las cuales se describen a continuación:

### ***Gestión del aprendizaje***

Mediante la gestión del aprendizaje se define la planificación del quehacer en la educación, en esta fase se debe evaluar el proceso cognitivo que ejecuta el estudiante mediante el proceso de aprendizaje, con la finalidad de reforzarlo y optimizarlo, en base a ello el profesor debe establecer objetivos progresistas y realista (Zimmerman, 2013).

La gestión del aprendizaje es una tarea que expresa el quehacer educativo de los profesores responsables de formar a los estudiantes en la denominada sociedad del conocimiento; tarea que debe desarrollarla desde una óptica crítico-reflexiva con el objeto que se inserten en la sociedad de modo eficiente. La situación versátil del escenario contemporáneo hace que la concepción de aprendizaje adquiera una dimensión de mayor amplitud y que se opere considerando el cambio en las experiencias para que puedan desenvolverse acorde de las demandas de los tiempos actuales y no a los anteriores. El aprendizaje actualmente está en vinculado de modo estrecho con la formación cognitiva, procedimental y afectiva, desde la visión holística que se solicita para apreciar los fenómenos desde una óptica amplia que permita insertarse en la sociedad a la cual el estudiante pertenece; precisamente, la gestión del aprendizaje debe estar orientado decididamente al logro de tales intenciones.

En términos de conducta es necesario que el estudiante adopte una actitud positiva frente a las actividades asignadas y desarrollarlas eficientemente, por lo tanto, esta acción se logra a través de las fases, organización y transformación, búsqueda de información y monitoreo de lo almacenado, este tipo de conducta en el estudiante además aplica estrategias las cuales las acopla según los requerimientos de las actividades, para un aprendizaje autorregulado (Villardón et al., 2013).

### ***Autoevaluación del proceso de aprendizaje***

Una vez adoptada la idea de la autorregulación, el estudiante debe plantearse una autoevaluación para inspeccionar el aprendizaje en caso de que amerite ser mejorado. Este proceso constituye el eje central dentro de la autorregulación, además es de suma importancia que el estudiante realice un seguimiento a la información en la que se encuentra sumergido en el proceso de aprender, esta estrategia se concibe como acción metacognitiva (Zimmerman, 2013).

Basurto-Mendoza et al. (2021) consideran que la autoevaluación del aprendizaje en el proceso didáctico:

Es un procedimiento para analizar, examinar, observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizar o mejorarla, puede tener lugar a nivel individual u organizacional. Autoevaluarse significa que las personas exploran y evalúan su propio trabajo, la demanda de calidad en la investigación se adapta a los recursos dados, una gran ventaja es el enfoque en la práctica, el procedimiento está directamente relacionado con el conocimiento experto y la experiencia de los profesionales en su área particular de trabajo. (p. 834)

Como se puede apreciar en la línea del proceso formativo, los responsables del logro del aprendizaje en los estudiantes son diversos tipos sujetos. El docente comparte la responsabilidad con el estudiante, pero no son ajenos los directivos, los padres de familia y los responsables de conducir las instituciones educativas y el sistema en general. En cuanto a los estudiantes, deben asumir la responsabilidad de valorar de manera permanente sus logros, sus progresos, sus retardos, etc., a partir de las condiciones generadas por el docente en cuanto a recursos didácticos, contenidos, tiempos, actividades implementadas, etc.; es decir, tal como se implementa la heteroevaluación y en menor medida la coevaluación, el docente es el responsable inmediato que recurriendo a variadas estrategias didácticas debe potenciar la autoevaluación del proceso de aprendizaje.

### ***Autoconocimiento como aprendiz***

En medio de la acepción cognitiva, el estudiante debe estar consciente sobre sus capacidades en términos de aprendizaje; es decir, conoce la cantidad de conocimientos que conserva, su forma de analizar los contenidos e identifica su estilo de aprendizaje, por lo que, es consciente del proceso propio y único en él que ejerce cuando está aprendiendo y es capaz de moldear sus sentimientos y acciones. En resumidas cuentas, la idea es evaluar si el estudiante es consciente de sus fortalezas y debilidades, de sus hábitos de estudio, del proceso sensorial y de sus potencialidades en el momento de efectuar la acción de aprender (Villardón et al., 2013).

Como se puede considerar en el desarrollo del proceso formativo, los responsables del logro del aprendizaje en los estudiantes es de manera directa e inmediata el docente, aunque comparte responsabilidad con el estudiante, pero no están al margen los directivos, padres de familia y los directivos de las instituciones educativas y el sistema educativo en general. En

cuanto a los estudiantes, deben asumir una postura autocrítica en cuanto a sus potencialidades para alcanzar los propósitos curriculares; es decir, se deben generar las condiciones para que el estudiante sea capaz de identificar sus ritmos de aprendizaje, sus estilos de aprendizajes, sus capacidades y habilidades intelectuales, su bagaje de conocimientos, etc.; es decir, su autoconocimiento como sujeto que aprende coadyuvará a optimizar el logro de sus aprendizajes.

## **2.3 Formulación de la hipótesis**

### ***2.3.1 Hipótesis general***

Existe relación positiva significativa entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una universidad pública en Lima Metropolitana, período 2022.

### ***2.3.2 Hipótesis específicas***

1. Existe relación significativa entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.
2. Existe relación significativa entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública de Lima Metropolitana, 2022.
3. Existe relación significativa entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

### **3.1 Método de la investigación**

En la presente investigación se usó el método hipotético deductivo, que de acuerdo con Aceituno et al. (2020) se refiere a la formulación de hipótesis para comprobar su veracidad o falsedad a través de la falsación. Se trata, en esta investigación, de la verificación de correlación entre las variables interacción social y la capacidad de aprender a aprender en estudiantes universitarios. Asimismo, se usó el método estadístico que consiste en una sucesión de procedimientos para el manejo de los datos cuantitativos del estudio.

### **3.2 Enfoque investigativo**

El presente estudio responde al enfoque de investigación cuantitativo que, según Arias y Covinos (2020) corresponde a los estudios en los que su recolección y tratamiento de datos es

de manera medible y cuantificable, donde se determina de forma numérica los resultados, que en este caso están basados en el objetivo de determinar la relación entre interacción social y la capacidad de aprender a aprender en estudiantes universitarios. Y el procesamiento de los datos cuantitativos se realizó con herramientas estadísticas.

### **3.3 Tipo de investigación**

Por otra parte, para Maletta (2009), la investigación aplicada se trata de un análisis teórico y de alcance de la realidad desde una fundamentación teórica que se origina en el marco teórico y permanece en él, sin la intención de generar aplicabilidad del fenómeno de estudio. En el presente estudio, el objetivo es establecer la relación existente entre las variables interacción social y la capacidad de aprender a aprender en estudiantes universitarios, sin la intervención ni aplicación de métodos o técnicas para modificar ni las variables ni el contexto en el que ellas se determinan.

### **3.4 Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación es no experimental, transversal y descriptivo correlacional. Según Cabezas et al. (2018) los estudios no experimentales transversales se caracterizan por medir con los instrumentos diseñados en un momento dado, sin manipular las variables, se estudian desde su contexto natural, para verificar la correlación y finalmente, la elaboración de las conclusiones a que hubiera lugar. Y de acuerdo con Arias (2020) el estudio es descriptivo ya que se centra en la especificación de las propiedades y características de las variables interacción social y percepción de la capacidad de aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una universidad pública – Lima Metropolitana, 2022, tal cual como ellas se registran mediante los instrumentos establecidos para tal fin.

### **3.5 Población, muestra y muestreo**

La población es un “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 199). En el presente estudio, la población estaba conformada por 128 estudiantes del último ciclo de un Programa Académico de una Universidad pública – Lima Metropolitana, 2022. Y para determinar la muestra se tuvo en cuenta criterios de inclusión y exclusión. El *criterio de inclusión* indica que los estudiantes del último ciclo de un Programa Académico de una Universidad pública de Lima matriculados en el 2022, pueden formar parte de la muestra si asisten regularmente a clases y que sus inasistencias no afecten el recojo de datos. Y el *criterio de exclusión* indica que los estudiantes del último ciclo de un Programa Académico de una Universidad pública de Lima matriculados en el 2022 que no asisten regularmente a clases no pueden formar parte de la muestra

Considerando el criterio de exclusión enunciado, la muestra resultante se estableció en 108 estudiantes, que es total de sujetos de la población que cumplen con los criterios de inclusión; es decir, se trató de un censo de población, que “es el estudio de la población total de un fenómeno dado” (Baena, 2017, p. 84). Y considerando que el muestreo “es un procedimiento por el cual algunos miembros de una población —personas o cosas—, se seleccionan como representativos de la población completa” (idem), no se usó ningún tipo de muestreo, pues el estudio fue censal, abarcando totalmente el universo de estudio según criterios de inclusión considerados.

### **3.6 Variables y operacionalización**

#### **Definición operacional**



La interacción social son las relaciones interpersonales que se determina a través las situaciones de interacción con desconocidos, habilidad en el manejo de situaciones de interacción, situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado y comunicación/actuación en público y relación con superiores, así como las situaciones de interacción con el otro género, en términos de escalas ordinales medidas a través de un cuestionario., en términos de escalas ordinales medidas a través de un cuestionario.

La capacidad de aprender a aprender es la potencialidad del estudiante para aprender por sí mismo y que se determina a través de la gestión del aprendizaje, la autoevaluación del proceso de aprendizaje y el autoconocimiento como aprendizajes descritos en escala ordinal y medidos por un cuestionario.

**Tabla 1**

*Operacionalización de las variables interacción social y capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.*

<b>Variable</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Escala valorativa</b>
Interacción social	Las interacciones sociales se determinan a través de las situaciones de interacción con desconocidos, habilidad en el manejo de situaciones de interacción, situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado y comunicación/actuación en público y relación con superiores, así como las situaciones de interacción con el otro género., en términos de escalas ordinales medidas a través de un cuestionario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situaciones de interacción con desconocidos.</li> <li>- Habilidades en el manejo de situaciones de interacción.</li> <li>- Situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado.</li> <li>- Comunicación/actuación en público y con superiores</li> <li>- Situaciones de interacción con el otro género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción/ dialogo con personas por primera vez.</li> <li>- Habilidades comunicativas.</li> <li>- Expresión de desagrado, disgusto o enfado.</li> <li>- Comunicación en público</li> <li>- Actuación en público</li> <li>- Relaciones con los superiores</li> <li>- Interacción con el género opuesto</li> </ul>	Ordinal	Ordinal 1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre
Capacidad para aprender a aprender	La capacidad para aprender a aprender se determina a través de la gestión del aprendizaje, la autoevaluación del proceso y el autoconocimiento como aprendizajes descritos en escala ordinal y medidos con cuestionario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión del aprendizaje.</li> <li>- Autoevaluación del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Autoconocimiento como aprendiz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del aprendizaje</li> <li>- Gestión cognitiva del proceso de aprendizaje</li> <li>- Verificación del aprendizaje</li> <li>- Monitoreo del proceso de aprendizaje</li> <li>- Conciencia del grado de conocimientos e identificación de hábitos</li> </ul>	Ordinal	Ordinal 1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

*Nota:* Elaborado por la investigadora.

### **3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### ***3.7.1 Técnicas***

En la presente investigación se aplicó la técnica de la encuesta que, según Hernández et al. (2014), quienes refieren que se trata de un procedimiento científico de elaboración de preguntas, las cuales se plasman en un instrumento denominado el cuestionario, y que se puede aplicar a diversos individuos para cuantificar las respuestas obtenidas y posteriormente analizarlas. Tiene la ventaja de ser una técnica práctica y menos costosa que otras.

#### ***3.7.2 Instrumentos***

Como se mencionó anteriormente, el cuestionario es el instrumento de la encuesta. En la investigación en desarrollo se adaptaron dos instrumentos para la recolección de la información sobre las variables del estudio con la finalidad de determinar las correlaciones y comparaciones necesarias a partir de procedimientos de rigor científico, se recurrió a la validación por la técnica de juicio de expertos y reformulación de la respectiva ficha técnica, técnica de validación que es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Por lo tanto, en esta investigación se consideró pertinente el empleo de dos cuestionarios validados y aplicados en investigaciones de corte similar: *Esquema de Entrevista de Interacción Social* de Henderson et al. (1980) (Interview Schedule for Social Interaction – ISSI), adaptado de Eklund et al. (2007) y la *escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender* de San Roque et al. (2016) con opción de respuesta en una escala del 1 al 6 (desde poco desarrollado hasta muy desarrollado). Ahora bien, las fichas técnicas de ambos instrumentos de recojo de datos son las siguientes:

**Tabla 2***Ficha técnica esquema del cuestionario de interacción social*

Ficha técnica

**Nombre:** Interview Schedule for Social Interaction (ISSI)**Autor:** Eklund et al.**Año:** 2007**Procedencia:** Suecia.**Versión:** Original en inglés**Áreas que evalúan los reactivos:** El Esquema de cuestionario para la Interacción Social fue desarrollado para medir la interacción y el apoyo social en investigaciones con población clínica o general. Consiste en 52 preguntas y posee cuatro dimensiones: D1=situaciones de interacción con desconocidos; D2=habilidad en el manejo de situaciones de interacción; D3=situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado; D4=comunicación/actuación en público y relación con superiores; D5=situaciones de interacción con el otro género.**Clasificación:** A cada dimensión se le asignó un grupo de preguntas sobre la base de un análisis estructura, de modo que las respuestas para cada ítem se establecieron de forma binaria (1 y 0) obteniéndose la puntuación total por sumación en cada dimensión; por ejemplo, en la dimensión: situaciones de interacción con desconocidos, la puntuación máxima es de 8.**Aplicación:** heteroadministrado o autoadministrado.**Duración:** 45 minutos aproximadamente.**Grupo de aplicación:** estudiantes universitarios (censo)**Finalidad:** medir las interacciones sociales**Envío del cuestionario:** mayo-julio 2022**Recolección de los datos:** mayo-julio 2022*Nota:* Adaptado de Eklund et al. (2007)**Tabla 3***Ficha técnica de la escala de autopercepción del desarrollo de la capacidad para aprender a aprender*

Ficha técnica

**Nombre:** Escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender**Autor:** Muñoz et al.**Año:** 2016**Procedencia:** España**Versión:** Original en español**Áreas que evalúan los reactivos:** La Escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender es un cuestionario que posee tres dimensiones, las cuales son: D1=gestión del aprendizaje; D2=autoevaluación del proceso; D3=autoevaluación como aprendiz y ha sido aplicado ampliamente como instrumento de medición de competencias en el área educativa superior.**Clasificación:** Conformado por 9 ítems con opción de respuesta en una escala del 1 al 6 (desde poco desarrollado hasta muy desarrollado).**Aplicación:** Autoadministrado, individual o grupal.**Duración:** 10 minutos aproximadamente**Grupo de aplicación:** Estudiantes universitarios (censo)**Finalidad:** medir las interacciones sociales**Administración:** Medir la percepción de la capacidad de aprender a aprender

---

**Envío del cuestionario:** mayo-julio 2022

**Recolección de los datos:** mayo-julio 2022

---

*Nota:* Adaptado de Muñoz et al. (2016)

### **Proceso de recolección de la información**

1. Se seleccionó los instrumentos a utilizar de acuerdo con las necesidades de la investigación.
2. Se revisó la validación y confiabilidad de los instrumentos a utilizar.
3. Se solicitó el permiso a la universidad para enviar los instrumentos y el consentimiento informado a través de los correos institucionales a los alumnos del último ciclo, periodo 2022.
4. El instrumento fue compartido mediante Google Forms.
5. Se incluyó también que no se solicita los datos personales del participante.
6. Se incorporó una opción en el consentimiento informado referente a la conformidad del participante: ¿Usted está de acuerdo en participar en el presente estudio?
7. Se contactó nuevamente con el participante en caso haya aceptado esa condición en el consentimiento informado.

#### ***3.7.3 Validación de los instrumentos***

Un instrumento es válido cuando permite recoger la información buscada y no otra, y es objetivo si los resultados son independientes del juicio de quien ejecuta la investigación” (Cruz-Aguilar et al., 2021, p. 37). De acuerdo con sus autores, el ISSI posee validez de constructo y de contenido, toda vez que fue correlacionado con el test de Personalidad de Eysenck, el cual evalúa el constructo: personalidad, obteniéndose correlaciones significativas entre las dimensiones del ISSI y la dimensión extraversión del Eysenck. Además, el

instrumento fue sometido al cálculo de la proporción de varianza para cada una de sus puntuaciones empleando una ecuación de regresión múltiple utilizando tres medidas de estilos de respuesta, obteniendo los índices AVAT, 5,8; ADAT, 8,4; AVSI 5,7 y ADSI 10,6. Por otra parte, la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender atravesó por un proceso de validación de contenido por parte de cinco expertos en el área de la educación y la psicología; la escala original tuvo 19 ítems y luego de la validación y el análisis psicométrico resultó en 9 ítems. Por su parte, la *validez de constructo* se realizó a través de un análisis factorial exploratorio con rotación Promax, verificando la adecuación muestral con la prueba Kaiser-Meyer-Olkin y el test de esfericidad de Barlett. El test fue correlacionado con otros dos instrumentos: Las Escalas de Uso de los Enfoques de aprendizaje Profundo y Superficial SRPQ de Biggs, Kember, y Leung en el año 2001, traducida por Torre en el año 2007 y la Escala de Autoeficacia académica de Torre en el año 2007 siendo coherente la correlación conforme a la teoría convergente de los tres instrumentos.

Adicionalmente, se hizo la *validación a través del juicio de expertos*, proceso en el que se le entregó a un grupo de expertos en las áreas: la matriz de consistencia, operacionalización y definición de variables, los cuestionarios para medir las variables de estudio y la ficha de validación. Durante este proceso se obtuvo como resultado:

**Tabla 4**

*Validación por juicio de expertos del cuestionario de interacción social*

<b>Expertos</b>	<b>Veredicto</b>
Dra. Delsi Mariela Huaita Acha	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. José Luis Solís Toscano	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. Edgardo Jhoffer Palma Gutiérrez	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. Hugo Andrés Garma Saavedra	Aplicable/ Hay suficiencia

**Tabla 5**

*Validación por Juicio de la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender*

<b>Expertos</b>	<b>Veredicto</b>
Dra. Delsi Mariela Huaita Acha	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. José Luis Solís Toscano	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. Edgardo Jhoffer Palma Gutiérrez	Aplicable/ Hay suficiencia
Mag. Hugo Andrés Garma Saavedra	Aplicable/ Hay suficiencia

Dada la validez de los instrumentos por el juicio de expertos, el veredicto general para el cuestionario de interacción social fue de: Aplicable/ Hay suficiencia. Y para la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender fue de: Aplicable/ Hay suficiencia. De lo que se deduce que ambos instrumentos tuvieron la validez necesaria para su aplicabilidad.

#### **3.7.4 Confiabilidad de los instrumentos**

Un instrumento de recojo de datos es confiable “si su aplicación repetida a los mismos sujetos, bajo condiciones similares, produce iguales resultados” (Cruz-Aguilar et al., 2021, p. 37). El índice de confiabilidad alfa de Cronbach se calculó en una muestra piloto para el ISSI en 0,67 para la dimensión AVAT; 0,81 para la ADAT; 0,71 para la AVSI y 0,79 para la ADSI; por otra parte, la confiabilidad test-retest indicó niveles de 0.85, 0.85, 0.69 y 0.66 respectivamente para un período de hasta 12 meses, resultando estable a lo largo del tiempo. En cuanto a la confiabilidad de la EADCAA, el alfa de Cronbach indicó un índice de 0.88 resultando muy alto, para la escala final de 9 ítems.

**Tabla 6**

*Valores de los niveles de confiabilidad.*

<b>Baremo</b>	<b>Interpretación</b>
De 0.81 - 1.00	Muy alto (instrumento altamente confiable)
De 0.61 - 0.80	Alto (instrumento confiable y aceptable)

De 0.41 - 0.60	Moderado (instrumento poco confiable)
De 0.21 - 0.40	Bajo (revisión de reactivos)
De 0.00 - 0.20	Muy bajo (rehacer instrumento)

*Nota:* Según la baremación dada por Ruiz (2013).

### **Tabla 7**

*Alfa de Cronbach del cuestionario de interacción social*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° de ítems</b>
0.85	52

El alfa de Cronbach indicó un índice de 0.85 resultando muy alto, para la escala final de 9 ítems. Para un período de hasta 12 meses, resultando estable en el tiempo.

### **Tabla 8**

*Alfa de Cronbach de la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° de ítems</b>
0.88	9

El alfa de Cronbach indicó un índice de 0.88 resultando muy alto para la escala final y el instrumento es confiable.

## **3.8 Procesamiento y análisis de datos**

Los datos de las variables fueron recogidos con instrumentos válidos y confiables. Para el procesamiento de datos de ambas variables y sus dimensiones se recurrió a las técnicas de la estadística descriptiva e inferencial. En el primer caso se elaboraron tablas de estadígrafos y en el segundo se procedió con la prueba de normalidad con el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov y como consecuencia se usó la prueba de hipótesis no paramétrica rho de Spearman; procesamiento que se realizó con el soporte del Software SPSS.



### **3.9 Aspectos éticos**

La presente investigación se desarrolló conforme a los principios de bioética, los principios de confiabilidad, beneficencia, no maleficencia y autonomía. Los participantes no fueron sometidos a condiciones experimentales y controles que requieran indemnización. Se contó con los permisos para el abordaje a la institución y el desarrollo del estudio. Este trabajo se verificó en su autenticidad mediante el software antiplagio Turnitin. Asimismo, el estudio se llevó a cabo bajo el estricto cumplimiento de los lineamientos de investigación de la EPG. El formato y estructuración del estudio se apegó al Formato APA en su última versión (7ma) y al Reglamento para la presentación de Trabajos de Grado de la Universidad Norbert Wiener. La aplicación de los instrumentos para la recolección de datos estuvo precedida del consentimiento informado.

## CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 4.1 Resultados

#### *4.1.1 Estadística descriptiva: Análisis de resultados*

**Tabla 9**

*Estadígrafos de las puntuaciones de la variable interacción social y sus dimensiones.*

<b>Estadígrafos</b>	<b>D1*</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>	<b>D5</b>	<b>Total</b>
Media	64.556	88.065	63.380	41.491	35.009	292.500
Mediana	64.000	87.500	63.000	42.000	37.000	293.000
Moda	62.000	85.000	63.000	42.000	39.000	293.000
Desviación estándar	6.980	14.595	11.321	10.708	9.908	32.392
Coeficiente de variación	0.108	0.166	0.179	0.258	0.283	0.111

*Nota.* (\*) D1=situaciones de interacción con desconocidos; D2=habilidad en el manejo de situaciones de interacción; D3=situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado; D4=comunicación/actuación en público y relación con superiores; D5=situaciones de interacción con el otro género.

Según se aprecia en la tabla precedente, los resultados de los estadígrafos de las puntuaciones de la variable interacción social indican que se encuentran en un nivel alto, pues las medidas de centralidad considerada: media, moda y mediana superan los 36 puntos y al ser

próximos o iguales los valores de la media, mediana y moda, resulta un indicador de estar frente a una serie simétrica. La proximidad de los valores de los estadísticos de resumen citados se manifiesta también en dos dimensiones: situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado, y comunicación/actuación en público y relación con superiores. En cuanto a las demás dimensiones, al ser los valores de las modas superiores a las medias, indica que las series muestran cierto sesgo hacia la izquierda.

En cuanto a la dispersión de los datos, las puntuaciones correspondientes a la variable interacción social se dispersan en promedio 32.392 puntos respecto de la media aritmética igual a 292.500, valores que permiten determinar un coeficiente de variación igual a 0.111, el cual indica que la serie de puntuaciones es homogénea, por ser un valor menor que el 0.33 requerido. Los valores de los coeficientes de variación respecto de cada dimensión presentan valores que indican series homogéneas, pero distan del valor general de la variable. La serie más homogénea es la correspondiente a la dimensión situaciones de interacción con desconocidos, cuyo valor del coeficiente de variación es 0.108 y la serie homogénea con mayor dispersión es la dimensión referida a la dimensión situaciones de interacción con el otro género, por ser el coeficiente de variación igual a 0.283.

**Tabla 10**

*Estadígrafos de las puntuaciones de la variable capacidad para aprender a aprender*

<b>Estadígrafos</b>	<b>D1*</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>V2</b>
Media	12.278	11.954	12.167	36.398
Mediana	13.000	12.000	12.000	37.000
Moda	14.000	12.000	13.000	39.000
Desviación estándar	1.818	1.637	1.562	4.455

Coefficiente de variación	0.148	0.137	0.128	0.122
---------------------------	-------	-------	-------	-------

*Nota. (\*) D1=gestión del aprendizaje; D2=autoevaluación del proceso; D3=autoevaluación como aprendiz.*

Según se aprecian los resultados de los estadígrafos de las puntuaciones de la variable capacidad para aprender a aprender, éstos indican que se encuentran en un nivel alto, pues superan los 36 puntos las medidas de centralidad considerada: media, moda y mediana; y al ser la moda superior a la media, es un indicador de una serie asimétrica con sesgo a la izquierda. Este resultado se repite en el caso de las tres dimensiones: gestión del aprendizaje; autoevaluación del proceso y autoevaluación como aprendiz.

En cuanto a la dispersión de los datos, las puntuaciones correspondientes a la variable capacidad de aprender a aprender se dispersan en promedio 4.455 puntos respecto de la media aritmética igual a 36.398, valores que permiten determinar un coeficiente de variación igual a 0.122, el cual indica que la serie es homogénea, por ser un valor menor que el 0.33 requerido. Los valores de los coeficientes de variación respecto de cada dimensión presentan valores próximos al de la puntuación general de la variable, por lo que las series son homogéneas, siendo la serie más homogénea lo concerniente a la autoevaluación como aprendiz; es decir, los estudiantes de la muestra tienen opiniones semejantes en cuanto a la autoevaluación de su capacidad de aprender a aprender.

#### ***4.1.2 Estadística inferencial: Prueba de hipótesis***

Para la prueba de hipótesis se realizó previamente la prueba de normalidad para ambas variables, cuyo resultado se muestra a continuación:

#### **Tabla 11**

*Prueba de normalidad de las variables interacción social y capacidad de aprender a aprender.*

Variables	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Interacción social	0,077	108	0,124
Capacidad para aprender a aprender	0,128	108	0,000

*Nota.* a. Corrección de significación de Lilliefors.

Como se puede apreciar en la tabla precedente, los valores de p(sig.) en el caso de la interacción social se ajustan a una distribución normal por superar el nivel de significancia de 0,05 elegido ( $0,124 > 0,05$ ); mientras que, en el caso de la variable capacidad de aprender a aprender no se ajusta a una distribución normal por ser el valor de p o p-valor (sig.) menor que el nivel de significación de 0.05 ( $0,000 < 0,05$ ). Como una de las variables a correlacionar no tiene distribución normal, entonces para la prueba de hipótesis planteada se recurrió a un estadístico no paramétrico; en este caso, la prueba rho de Spearman.

### Tabla 12

*Prueba de normalidad de las variables interacción social y las dimensiones de la capacidad para aprender a aprender: gestión del aprendizaje, autoevaluación del proceso de aprendizaje y autoconocimiento como aprendiz.*

Variables	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Interacción social	0.077	108	0.124
Gestión del aprendizaje	0.182	108	0.000
Autoevaluación del proceso de aprendizaje	0.187	108	0.000
Autoconocimiento como aprendiz	0.166	108	0.000

*Nota.* a. Corrección de significación de Lilliefors.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los valores de p(sig.) en el caso de la interacción social se ajustan a una distribución normal; en tanto que, en el caso de las diversas

dimensiones de la variable capacidad para aprender a aprender: gestión del aprendizaje, autoevaluación del proceso y autoconocimiento como aprendiz, no se ajustan a una distribución normal en la medida que los valores de p(sig.) son menores que el nivel de significación elegido ( $0,000 < 0,05$ ). Como se formularon hipótesis para determinar la asociación de la variable interacción social con cada una de las dimensiones de la variable capacidad de aprender a aprender, para cada caso se optó por una prueba de hipótesis no paramétrica; es decir, la correlación se realizó con la prueba rho de Spearman, considerando la escala: 0.00 – 0.25, relación escasa o nula; 0.26-0.50: relación débil; 0.51- 0.75: relación entre moderada y fuerte; 0.76-1.00: relación entre fuerte y perfecta. (Martínez et al., 2009)

**Tabla 13**

*Prueba de hipótesis para determinar la relación entre las variables interacción social y capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.*

<b>Correlaciones</b>				
		<i>Interacción social</i>		<i>Capacidad de aprender a aprender</i>
Rho de Spearman	<i>Interacción social</i>	Coeficiente de correlación	1.000	0.850**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		n	108	108
	<i>Capacidad para aprender a aprender</i>	Coeficiente de correlación	0.850**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		n	108	108

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

Como se aprecia en la tabla previa, se presenta los resultados de la prueba de la hipótesis: Existe relación significativa entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una universidad pública en Lima Metropolitana. Como las puntuaciones de una de las variables no se ajusta a una distribución normal, se usó la prueba no paramétrica rho de Spearman, obteniéndose un  $p=0.000$ , menor que el valor de

alfa,  $\alpha=0.01$ , y un valor de rho de Spearman,  $\rho= 0.850$ , una relación positiva entre fuerte y perfecta, lo que indica que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna; es decir, existe relación significativa y que a mejor interacción social y mejor capacidad de aprender a aprender de modo significativo. Esta relación destaca la trascendencia que tiene las interacciones sociales en las percepciones que el estudiante tenga de su capacidad de lograr sus aprendizajes autónomos; de ahí la importancia de potenciar el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

**Tabla 14**

*Prueba de hipótesis para determinar la relación entre la variable interacción social y la dimensión gestión del aprendizaje de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.*

<b>Correlaciones</b>			
		<i>Interacción social</i>	<i>Gestión del aprendizaje</i>
Rho de Spearman	<i>Interacción social</i>	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.
		n	108
	<i>Gestión del aprendizaje</i>	Coeficiente de correlación	0.747**
		Sig. (bilateral)	0.000
		n	108

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

En la tabla anterior se presenta los resultados de la prueba de la hipótesis: Existe relación significativa entre la interacción social y la gestión del aprendizaje como dimensión de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios. Como las puntuaciones relativas a la gestión del aprendizaje no se ajusta a una distribución normal, se usó la prueba no paramétrica rho de Spearman, obteniéndose un  $p=0.000$ , menor que el valor de alfa,  $\alpha=0.01$ , y un valor de rho de Spearman,  $\rho= 0.747$ , una relación positiva entre fuerte y perfecta

entre la variable y dimensión referidas (Martínez et al., 2009), lo que indica que se rechazó la hipótesis nula y aceptó la alterna; es decir, hay una relación significativa y que a mejor interacción social y mejor capacidad de gestión del aprendizaje. Esta relación destaca la trascendencia que tiene potenciar en los estudiantes universitarios el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal y social. Estas habilidades permiten al estudiante afrontar y tomar decisiones con iniciativa propia, decisiones que son personales y permiten cómo el estudiante debe desenvolverse y como implementa sus relaciones personales durante su proceso formativo.

**Tabla 15**

*Prueba de hipótesis para determinar la relación entre la variable interacción social y la dimensión autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios.*

<b>Correlaciones</b>			
		<i>Interacción social</i>	<i>Autoevaluación del proceso de aprendizaje</i>
Rho de Spearman	<i>Interacción social</i>	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.000
		n	108
	<i>Autoevaluación del proceso de aprendizaje</i>	Coeficiente de correlación	0.756**
		Sig. (bilateral)	.000
		n	108

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

En la tabla previa se presenta los resultados de la prueba de la hipótesis: Existe relación significativa entre la interacción social y la autoevaluación del proceso como dimensión de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios. Como las puntuaciones relativas a la dimensión referida no se ajusta a una distribución normal, se usó la prueba no



paramétrica rho de Spearman, obteniéndose un  $p=0.000$ , menor que el valor de alfa,  $\alpha=0.01$ , y un valor de rho de Spearman,  $\rho= 0.756$ , una relación positiva entre fuerte y perfecta entre la variable y la dimensión citadas (Martínez et al., 2009), lo que indica que se refutó la hipótesis nula y admitió la alterna; es decir, hay una relación significativa y que a mejor interacción social, mejor autoevaluación del proceso de aprendizaje. Esta relación destaca la trascendencia que tiene potenciar en los estudiantes universitarios el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de la habilidad de autoevaluación del proceso de aprendizaje, la que permite que el estudiante se involucre en su proceso formativo y lo convierte en copartícipe de su propio aprendizaje.

**Tabla 16**

*Prueba de hipótesis para determinar la relación entre la variable interacción social y la dimensión autoconocimiento como aprendiz de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios.*

			<b>Correlaciones</b>	
			<i>Interacción social</i>	<i>Autoconocimiento como aprendiz</i>
Rho de Spearman	<i>Interacción social</i>	Coeficiente de correlación	1.000	0.720**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		n	108	108
	<i>Autoconocimiento como aprendiz</i>	Coeficiente de correlación	0.720**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		n	108	108

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

En la tabla anterior se presenta los resultados de la prueba de la hipótesis: Existe relación significativa entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz, dimensión de la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios. Como las puntuaciones

relativas a la citada dimensión no se ajusta a una distribución normal, se utilizó la prueba no paramétrica rho de Spearman para la prueba de hipótesis, obteniéndose un  $p=0.000$ , menor que el valor de alfa,  $\alpha=0.01$ , y un valor de rho de Spearman,  $\rho=0.720$ , una relación positiva entre moderada y fuerte entre la referida variable y dimensión (Martínez et al., 2009), lo que significa que se rechazó la hipótesis nula y aceptó la alterna; es decir, hay una relación positiva significativa entre la variable y dimensión referidas, que equivale a decir que a mejor interacción social y mejor autoconocimiento como aprendiz.

#### **4.2 Discusión de resultados**

En el estudio se formuló el objetivo general referente a determinar la relación entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes universitarios. Con los resultados encontrados se encontró un valor calculado positivo de coeficiente rho de Spearman,  $\rho= 0.850$ , que indica que la relación es positiva y se ubica entre fuerte y perfecta (Martínez et al., 2009), lo que permitió el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna referente a que existe relación positiva significativa entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender, pues el  $p\text{-valor}=0.00<0.01$ , indica una relación significativa; es decir, existe una relación significativa directa, que significa que a mejor interacción social y mejor capacidad de aprender a aprender. De este modo se logró el objetivo general formulado en el estudio. De este modo, existe una orientación clara en cuanto a la importancia de diseñar estrategias didácticas adecuadas a fin de mejorar las interacciones sociales que contribuirán con el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, lo que guarda relación con los estilos de aprendizaje, según resultados del estudio de Gutiérrez (2018). Los resultados, asimismo, concuerdan con los obtenidos por Letelier y Pérez (2017)

referente a que las concepciones de interacción social se asocian con el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al objetivo específico 1 determinar la relación entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes universitarios, en la prueba de hipótesis respectiva se encontró un  $p$ -valor=0.000, menor que el nivel de significancia escogido,  $\alpha=0.01$ , y un valor del estadístico rho de Spearman,  $\rho=0.747$ , lo que permitió rechazar la hipótesis de nulidad y aceptar la alterna; es decir, a mayor interacción social, mejor gestión del aprendizaje, lográndose así el objetivo propuesto. El resultado que es acorde con el de Vargas et. (2020), quienes concluyen que el “aprendizaje colaborativo influye positivamente en el logro de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales”, considerando que las estrategias de aprendizaje colaborativo dinamizan la interacción social, ajena a la “soledad académica” (p. 363). Este resultado corrobora los lineamientos teóricos de Vigotsky (1978), quien destaca que el aprendizaje se enlaza con la experiencia del estudiante y los conocimientos previos, en un proceso de interacción social, lo que da lugar a que se forme su punto de vista mientras adquiere sus conocimientos cuando se relaciona con otros seres de su entorno. Del mismo modo, los resultados son afines a los de Guerrero (2019) referente a la influencia de las habilidades sociales en la adquisición del aprendizaje, así como los de Gagné (1979) y Coll (1988). Los resultados corroboran también lo indicado por Pino y Alfonso (2011), respecto que la interacción social aproxima al medio cultural de la persona y guarda vínculo en cuanto la interacción como medio de retroalimentación contribuye en el aprendizaje, como lo indica González et al. (2017), del mismo modo que el estrecho vínculo de la gestión del aprendizaje y las interacciones sociales orientan la planificación del proceso de aprendizaje por el docente y considerarla como acción metacognitiva, según Zimmerman (2013).

En lo referente al objetivo específico 2 determinar la relación entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios, al procesar los datos, en la prueba de hipótesis respectiva, se encontró un  $p$ -valor=0.000, menor que el nivel de significancia seleccionado,  $\alpha=0.01$ , y un valor del estadístico rho de Spearman,  $\rho= 0.756$ , lo que permitió rechazar la hipótesis de nulidad y aceptar la alterna; es decir, a mayor interacción social, mejor autoevaluación del proceso, alcanzándose de este modo el objetivo propuesto. Considerando que la autoevaluación, según Basurto-Mendoza et al. (2021), en asociación con la heteroevaluación, son recursos didácticos necesarios para alumnos y docentes, porque permiten precisar los aprendizajes logrados, comprobarlos y, hasta, modificarlos, permiten el reconocimiento de avances, logros del aprendizaje según los propósitos planteados, desde una postura crítica y consciente, asumiendo responsabilidades. En tal sentido, la autoevaluación del proceso formativo es acorde a los postulados de Piaget (1977) y cobra sentido desde la socialización de los resultados con pares y con el docente. Estos resultados concuerdan con los presentados por Pérez et al. (2020), en cuanto que el aprender a aprender supone la capacidad de aprender con otras personas y cooperar eficientemente en la realización de tareas de equipo (interacciones sociales), ser consciente de las potencialidades y limitaciones, y ser capaz de autoevaluarse y autorregular el desempeño en los aspectos tanto cognitivo como afectivo, como apunta Piaget (1973) y Coll (1988).

En lo concerniente al objetivo específico 3 determinar la relación entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes universitarios, se encontró que existe correlación positiva significativa entre la variable y la dimensión referidas, en la medida que el  $p$ -valor=0.000 fue menor que el nivel de significancia seleccionado,  $\alpha=0.01$ , y un valor del estadístico rho de Spearman,  $\rho= 0.720$ ; es decir, el rechazo de la hipótesis nula permitió

afirmar que, a mejor interacción social, mejor autoconocimiento como aprendiz, lo que permitió establecer que se logró el objetivo formulado. El resultado mostrado es coherente con el de Salcedo (2017), quien concluyó que aprender a aprender, aprendizaje autónomo y aprendizaje autorregulado se integran en el aprendizaje estratégico, integrado de motivación por aprender, conocimiento de cómo aprender, desarrollo del sentido crítico de aquello que debe aprender, y de este modo el estudiante autorregula su proceso interno según los postulados de Piaget (1973) y Piaget (1977). Del mismo modo, el resultado va en la línea de Ramírez (2017) y Coll (1988), en cuanto a que el aprendiz analiza y responde ¿para qué aprende?, lo que implica un tipo de conocimiento metacognitivo, de autoconocimiento enmarcado en la capacidad para aprender a aprender, signo característico del constructivismo.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Conclusiones

**Primera.** Con los resultados obtenidos se logró el objetivo general, relativo a determinar la relación entre interacción social y capacidad de aprender a aprender en estudiantes universitarios, pues el procesamiento estadístico de los datos encontrados permitió encontrar un p-valor=0.00, menor que el nivel de significancia escogido de 0.01, así como el coeficiente rho de Spearman,  $\rho=0.850$ , valor del estadístico no paramétrico usado considerando que una de las series de datos no se ajusta a una distribución normal; por tanto, ambos valores indican la existencia de una relación positiva ubicada entre fuerte y perfecta, con los cuales se rechazó la hipótesis nula y aceptó la hipótesis alterna; es decir, se concluye que existe relación positiva significativa entre las variables, lo que significa que, a mejor interacción social, mejor capacidad de aprender a aprender en estudiantes universitarios.

**Segunda.** Los datos procesados estadísticamente permitieron el logro del objetivo específico 1, relativo a determinar la relación entre interacción social y gestión del aprendizaje en estudiantes universitarios; pues se encontró como resultados un p-valor=0.000, menor que el nivel de significancia escogido,  $\alpha=0.01$ , y el valor de rho de Spearman,  $\rho=0.747$ , resultado del estadístico no paramétrico que se usó considerando que una de las series de datos no se ajusta a una distribución normal, indica la existencia de una relación positiva fuerte entre la

variable y la dimensión; por tanto, se concluye que, es significativa la correlación a mayor interacción social, mejor gestión del aprendizaje.

**Tercera.** Los datos procesados estadísticamente permitieron lograr el objetivo específico 2, relativo a determinar la relación entre interacción social y autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios, pues se encontró un p-valor=0.000, menor que el nivel de significancia escogido,  $\alpha=0.01$ , y el valor de rho de Spearman,  $\rho=0.756$ , resultado del estadístico no paramétrico que se usó considerando que una de las series de datos no se ajusta a una distribución normal, indica la existencia de una relación positiva fuerte entre la variable y la dimensión; por tanto, se concluye que, es significativa la correlación a mayor interacción social, mejor autoevaluación del proceso de aprendizaje.

**Cuarta.** Los datos procesados estadísticamente permitieron lograr el específico 3, referente a determinar la relación entre interacción social y autoconocimiento como aprendiz en estudiantes universitarios, pues el valor p-valor=0.000, menor que el nivel de significancia escogido,  $\alpha=0.01$ , y el valor de rho de Spearman,  $\rho=0.720$ , resultado del estadístico no paramétrico que se usó considerando que una de las series de datos no se ajusta a una distribución normal, indica la existencia de una relación positiva fuerte entre la variable y la dimensión; por tanto, se concluye que, es significativa la correlación a mayor interacción social, mejor autoconocimiento como aprendiz.

## 5.2 Recomendaciones

**Primera.** Se recomienda a las autoridades de la unidad académica y de la Universidad implementar programas de capacitación: cursos, talleres, diplomados, etc., dirigidos a docentes y estudiantes, referentes a estrategias didácticas que permitan desarrollar la

interacción social, lo que redundará en alcanzar metas en cuanto a desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

**Segunda.** Se recomienda a las autoridades de la unidad académica y de la Universidad implementar en la ejecución silábica o la implementación de programas de capacitación extracurriculares dirigidos a docentes y estudiantes en la aplicación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la interacción social, lo que redundará en alcanzar metas en cuanto a la gestión del aprendizaje.

**Tercera.** Se recomienda a los docentes de la Facultad implementar estrategias didácticas socializadoras y de metacognición, las que contribuirán desde la ejecución silábica mejorar la interacción social en los estudiantes, así como desarrollar una capacidad de autoevaluación del proceso formativo, clave en desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

**Cuarta.** Se recomienda a las autoridades de la Universidad la implementación de programas de capacitación curriculares y extracurriculares dirigidos a los estudiantes para desarrollar su inteligencia social y emocional, orientados al desarrollo de la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz, que permitirá al estudiante conocerse profundamente a sí mismo, lo que le ayudará a entender sus emociones, cualidades y problemas en cualquier escenario, lo que redundará en el desarrollo de su capacidad para aprender a aprender.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, C., Silva, R. y Cruz, R. (2020). *Mitos y realidades de la investigación científica*. Carlos Aceituno Huacani.  
[http://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2179/1/aceituno\\_hc\\_2020.pdf](http://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2179/1/aceituno_hc_2020.pdf)
- Albrecht, K. (2007). *Inteligencia Social: la nueva ciencia del éxito*. Ediciones B.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora (7ma ed.)*. Mensajero.
- Arias, J. L. y Covinos, M. (2020). *Metodología y diseño de investigación*. Enfoques Consulting.
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación (3ra ed.)*. Patria.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research. Rev*, 7(3), 231-255.
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>

- Bazán Ramírez, A. (1996). A propósito de las relaciones de género: ¿identidad genérica o estilos de interacción de géneros? *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 211-224.
- Bellido, G. y del Rosario, M. (2015). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia “aprender a aprender” en profesionales de la educación*.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/71039890.pdf>
- Briones, T. (2020). *Estilos de aprendizaje y los niveles del rendimiento académico en la Capacidad del Estudiante Universitario, en una Universidad Peruana en Lima – 2019* [Tesis Doctoral]. Universidad Privada Norbert Wiener.
- Bruner, J., Goodnow, J., y Austin, G. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Nancea.
- Cabezas, E., Andrade, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas.
- Cabrera Macias, Y. C., Vizcaíno Escobar, A. E., Díaz, J. A., López González, E., López Cabrera, E. y Puerto Becerra, A. (2020). Habilidades de aprender a aprender en los estudiantes de medicina desde la percepción de los profesores. *MediSur*, 18(4), 621-630.  
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=99510>
- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle, G. y Ruiz San-Román, J. A. (2013). Comunicación interpersonal en la web 2.0. Las relaciones de los jóvenes con desconocidos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 436-456.  
<https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/989>
- Carrasco Fernández, B. S. (2021). *Análisis de la relación entre ansiedad y miedo de hablar en público en estudiantes universitarios entre los años 2010 y 2020: una revisión de la*

*literatura científica* [Trabajo de grado]. Universidad Privada del Norte.

[https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25984/Trabajo%20de%20investigaci%c3%b3n\\_Parcial.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25984/Trabajo%20de%20investigaci%c3%b3n_Parcial.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J. R., & Gómez, D. A., (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068/3019>

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1988.10822196>

Cruz-Aguilar, R., Meregildo-Gómez, M., Esquivel-Grados, J., Venegas-Mejía, V., Esquivel-Grados, M., (2021). *Investigación educativa en la práctica docente. Conocer la realidad desde el saber hacer*. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/717/1/listo.pdf>

Eklund, M., Bengtsson-Tops, A. & Lindstedt, H. (2007). Construct and discriminant validity and dimensionality of the Interview Schedule for Social Interaction (ISSI) in three psychiatric samples. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61(3), 182–188. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08039480701352439?needAccess=true&role=button>

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana.

Gamarra, E. (2020). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Medicina de una Universidad Pública de Trujillo 2018* [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.

[http://190.223.196.26:8080/bitstream/123456789/798/1/017200256A\\_M\\_2020.pdf](http://190.223.196.26:8080/bitstream/123456789/798/1/017200256A_M_2020.pdf)

García-Bullé, S. (setiembre 25, 2019). *¿Qué es la inteligencia social y por qué deberían enseñarla en las escuelas?* Instituto para el Futuro de la Evaluación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/inteligencia-social>

Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A. y Portillo Poblador, González P, De La Barra L y Schaefer H. (2016). Importancia de la interacción social en la retroalimentación, según residentes de Psiquiatría. *Rev. Med. Chile*, 144, 751-756. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872016000600009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872016000600009&script=sci_arttext)

Goleman, D. (2011). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.

Góngora Soberanes, J., & Alonso González, C. (2017). Presentación" Género y educación superior". *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74), 5-10.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056723001>

- González, S. (2020). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica y de Energía de una Universidad Pública del Callao, 2020*. [Tesis de grado]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49087>
- González, C. (2017). La interacción en el camino hacia una comunicología. *Alcance*, 6(13), 142-172. <http://www.alcance.uh.cu/index.php/RCIC/article/view/97>
- Guerra, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Rev. Psicología Escolar e Educativa*, 23(e186464): 1-11. <https://www.scielo.br/j/pee/a/YyZgKBY9JLVXnCDKMNc7nqc/abstract/?lang=es>
- Guerrero Morán, R. E. (2019). *Las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal – Lima, 2017*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3340>
- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83–96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Henderson, S., Duncan, P., Byrne, D. G., & Scott, R. (1980). Measuring social relationships, The Interview Schedule for Social Interaction. *Psychological Medicine*, 10(4), 723–734. <https://doi.org/10.1017/S003329170005501X>
- Letelier López, A. y Pérez Tello, S. (2017). *Concepciones sobre Interacción Social en relación con el aprendizaje y desarrollo en docentes de Primero Básico*. [Tesis maestría]

en Psicología Educacional]. Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140848/Tesis%20A.%20Letelier%20%281%29.pdf?sequence=1>

Lluch Molins, L. y Portillo Vidiella, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59–76.

<https://doi.org/10.35362/rie7823183>

López, R., Días, P. y Ferrer, A. (2017). E-innovación en la educación superior. *Comunicar*,

2017, 25 (51), 1-5. <https://roderic.uv.es/handle/10550/71648>

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreau, A. y

Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman: caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).

<https://www.redalyc.org/pdf/1804/180414044017.pdf>

Mejía Navarrete, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad

del saber universitario. *Cinta Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 56–71. <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717->

[554X2018000100056&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2018000100056&script=sci_arttext)

Mendoza Palma, F. C. (2021). *Estrategias de Aprendizaje y Logros de Aprendizaje en*

*Comunicación de los Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa N° 101*

*Shuji Kitamura, UGEL 06, Santa Anita, 2018* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5692>

- Muñoz I, Martín J, Prieto L y Urosa B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 34(2), 369-383.  
<https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Organización Mundial de la Salud. (2018, March 30). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Organización Mundial de la Salud.
- Pérez, C.; García, F. J.; Vázquez, V.; García, E.; Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Rev. Aula Abierta*, 9(3), 309-315.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-315>
- Perret, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. Academic Press.
- Perret, A. (1994). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Visor.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de Psicología*. Barral Editores.
- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. En W. F. Overton y J. M. Gallagher (Eds.), *Knowledge and development, Vol 1. Advances in research and theory* (17-42). Plenum Press.
- Pino, D. y Alfonso, Y. (2011). *Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/14/pbag.html>
- Ramírez Molina, R. J., Ramírez Molina, R. I., Villalobos Antúnez, J. V., Lay Raby, N. D. y del Valle Marcano, N. (2021). *Inteligencia social y liderazgo resonante*. Corporación

Cimted. <http://memoriascimted.com/wp-content/uploads/2021/01/Inteligencia-social-y-liderazgo-resonante.pdf>

Ramírez Echeverry, J. J. (2017). *La competencia “aprender a aprender” en un contexto educativo de Ingeniería* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Catalunya. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/110891>

Rodríguez, A. M. y Sosa Neira, E. A. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 110-127. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/999/1447>

Roque, Y., Valdivia, P., Alonso García, S. y Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293–302. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412018000400024](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400024)

Roso-Bas, F. (2014). *Hablar en público: Programa para desarrollar la competencia oral en profesionales de la Salud* [Tesis doctoral]. Universitat de les Illes Balears. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283228/tfrb1de1.pdf>

Ruiz Bolívar, C. (2013). Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa (3ª ed.). *Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. <https://acortar.link/DhIjsA>

Salcedo, E. (2017). Aprender estratégicamente: Percepciones de docentes y alumnos de un programa de maestría a distancia. *Rev. REDU*, 15 (2), 143-162. <https://riunet.upv.es/handle/10251/93875>



- San Roque, I. M., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. y Uros-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369– 383. <https://revistas.um.es/rie/article/view/235881>
- Skinner B. (1974). *Sobre el conductismo*. Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS.
- Smith, R. (1988). *Learning how to learn*. Open University Press.
- Tacca, D. R., Tacca, A. L. y Alva, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15–32. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042019000200015](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042019000200015)
- Tiffin, J y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós.
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054622>
- Villardón, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, J. y Aguilar, C. (2013). Learning competence in university: development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. <https://www.ehu.eus/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in the society: The development of higher psychological process*. Harvard University Press.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339. <https://psycnet.apa.org/record/1990-06085-001>

Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Rev Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2013.794676>

**ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de Consistencia

### INTERACCIÓN SOCIAL Y LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA – LIMA METROPOLITANA, 2020

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES/ DIMENSIONES	DISEÑO METODOLÓGICO
<p><b>Problema general</b> ¿Qué relación existe entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022?</p> <p><b>Problemas específicos</b> ¿Qué relación existe entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022? ¿Qué relación existe entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022? ¿Qué relación existe entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Determinar la relación entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.</p> <p><b>Objetivos específicos</b> Determinar la relación entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022 Determinar la relación entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022. Determinar la relación entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p><b>Hipótesis general</b> Existe relación positiva significativa entre la interacción social y la capacidad para aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022</p> <p><b>Hipótesis específicas</b> Existe relación significativa entre la interacción social y la gestión del aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022. Existe relación significativa entre la interacción social y la autoevaluación del proceso de aprendizaje en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública de Lima Metropolitana, 2022. Existe relación significativa entre la interacción social y el autoconocimiento como aprendiz en estudiantes del último ciclo de una Universidad pública en Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p><b>Interacción social</b></p> <p><i>Dimensiones:</i> D1=situaciones de interacción con desconocidos; D2=habilidad en el manejo de situaciones de interacción; D3=situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado; D4=comunicación/actuación en público y relación con superiores; D5=situaciones de interacción con el otro género.</p> <p><b>Capacidad de aprender a aprender</b></p> <p><i>Dimensiones:</i> D1=gestión del aprendizaje; D2=autoevaluación del proceso; D3=autoevaluación como aprendiz.</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Investigación <b>básica</b></p> <p><b>Método de investigación</b> Métodos hipotético deductivo y analítico.</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental, correlacional.</p> <p><b>Población:</b> 128 estudiantes del último ciclo de una Universidad pública – Lima Metropolitana, 2022.</p> <p><b>Muestra:</b> 117 estudiantes</p> <p><b>Técnicas/ técnicas:</b> Cuestionarios Prueba rho de Spearman</p>

## Anexo 2: Instrumentos

### Instrumento A. Instrumento adaptado del oficial del ISSI.

**Edad:**

**Sexo:**

**Carrera:**

Por favor, responda las preguntas marcando con una “X” en la opción que usted considere. No existen respuestas correctas o incorrectas. El tratamiento de los datos en esta investigación es completamente confidencial.

#### Leyenda:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre.

N°	Ítems	1	2	3	4	5
<b>Dimensión: situaciones de interacción con desconocidos</b>						
1	Saludo con facilidad a personas en reuniones sociales sin importar que no las conozca					
2	Es fácil hablar con una persona desconocida					
3	Es sencillo pedirle permiso a las personas cuando voy caminando e interfieren en mi paso					
4	Me incomoda invitar amigos y que a su vez traigan sus amigos que no conozco					
5	Es sencillo pedirle a alguien que no golpee el espaldar de mi asiento					
6	Es sencillo saludar a alguien que no conozco					
7	Me avergüenzo con facilidad si ocupo la silla de otra persona en una cafetería					
8	Es difícil discutir en público con algún desconocido					
9	Es sencillo ir solo a una fiesta donde no conozco a nadie					
10	Me avergüenza saludar a una persona y no ser correspondido					
11	Es sencillo hablar por teléfono con personas desconocidas					
12	Es sencillo preguntarle a un desconocido por algo					
13	Es sencillo pedirle un favor a un desconocido					
14	Es sencillo reclamar el vuelto luego de una compra					
15	Es sencillo expresar desacuerdos con personas que no conozco del todo					
16	Es sencillo buscar un asiento en un lugar público con mucha gente					
17	Expreso enojo con facilidad cuando no soy atendido oportunamente al llegar a una tienda					
18	Es sencillo mantener una conversación con una persona a la que recién estoy conociendo					
19	Es sencillo hacer nuevos amigos					

20	Me incomoda quedarme solo en una fiesta donde no conozco a nadie					
<b>Dimensión: habilidad en el manejo de situaciones de interacción</b>						
21	Es sencillo tomar la iniciativa ante grupos de personas					
22	Me avergüenzo con facilidad tener que devolver productos porque no me alcanzó el dinero para mis compras					
23	Me avergüenzo con facilidad cuando expreso algo inapropiado en público por alguna equivocación de mi parte					
24	Reclamo atención con facilidad cuando hablo y veo que no me están prestando atención					
25	Me avergüenzo con facilidad entrar o salir de un acto público antes de que acabe					
26	Me ocurre frecuentemente estar en casa de una persona y no saber qué hablar ni qué hacer					
27	Me avergüenza con facilidad que me sorprendan mirando fijamente a una persona					
28	Me es difícil intentar iniciar una conversación					
29	Me avergüenza con facilidad hablar con alguien que me está mirando					
30	Me avergüenza fácilmente que me llamen la atención					
31	Me avergüenza pedir un favor y recibir una respuesta negativa					
32	Es sencillo dar el pésame a una persona					
33	Me avergüenza con facilidad que me culpen de algo que no hice					
34	Es difícil terminar una conversación cuando no se cómo					
35	Me avergüenza con facilidad hacer una pregunta en público y equivocarme					
36	Me avergüenza encontrarme cara a cara con una persona que no me cae bien					
37	Me es difícil decir que no					
38	Me avergüenza fácilmente hacer una pregunta en público y que nadie me conteste					
39	Me avergüenzo fácilmente si me critican					
40	Me avergüenza estar con una persona del sexo opuesto a solas y no saber sobre qué hablar					
41	Me avergüenzo con facilidad dar mi opinión y que no me entiendan					
42	Me avergüenza fácilmente equivocarme en público					
43	Me avergüenza fácilmente que los trabajadores me acosen para que les compre cuando no lo quiero hacer					
44	Me avergüenza con facilidad proponer algo en público y que no la acepten					
45	Me avergüenza hablar con personas que se acercan mucho cuando hablan					
46	Es sencillo saber de qué hablar cuando se acaba el tema de conversación					
47	Es sencillo exponer en público sobre algún tema que no domino bien					
48	Me avergüenza con facilidad que me sorprendan mirando fijamente a una persona					
49	Me es difícil intentar iniciar una conversación					
<b>Dimensión: situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado</b>						
50	Es sencillo expresar mi molestia cuando una persona se mete conmigo					
51	Es sencillo discutir con mis padres porque actúo de forma distinta a ellos					

52	Me avergüenza encontrarme con alguien con quien me he peleado					
53	Es sencillo expresar que me desagrada el comportamiento de alguien y pedirle que deje de hacerlo					
54	Es sencillo discutir con un taxista porque no toma el camino más corto					
55	Es sencillo responder a una crítica injusta de mis padres					
56	Es sencillo decir a un familiar que me está importunando					
57	Es sencillo pedir algo a mi pareja con lo que creo no estará de acuerdo					
58	Es sencillo expresar mi disgusto a una persona que me ha traicionado					
59	Es sencillo pedir que me cambien un artículo que ha salido defectuoso					
60	Es sencillo cobrar cuando me deben un dinero					
61	Es sencillo callar a alguien que habla en el cine					
62	Es sencillo reclamar en el restaurant por algo que no fue de mi agrado					
63	Es sencillo discutir con un familiar					
64	Es sencillo pedir explicaciones a alguien					
65	Es sencillo hacer un reclamo en una tienda					
66	Es sencillo formular una queja					
67	Es sencillo contradecir la opinión de mis padres					
68	Es sencillo actuar ante algún atraco que me hagan					
69	Es sencillo pedir a un vecino que deje de hacer ruido					
70	Es sencillo decirle a una persona que no se aproveche de mi					
<b>Dimensión: comunicación/actuación en público y relación con superiores</b>						
71	Me avergüenza que un superior quiera hablar conmigo					
72	Me avergüenza participar en una reunión con personas de autoridad					
73	Me avergüenza actuar/ hablar en público					
74	Me avergüenza que me vean en traje de baño					
75	Me avergüenza tener que hablar en una reunión					
76	Me avergüenza ser entrevistado					
77	Me avergüenza que me riña un superior					
78	Me avergüenza exponer o presentar exámenes en forma oral					
79	Me avergüenza que me hagan bromas en público					
80	Me avergüenza hablar con figuras públicas o personas reconocidas					
81	Me avergüenza cuando se produce un silencio prolongado en medio de una conversación					
82	Me avergüenza cuando mi profesor me pregunta en medio de la clase					
83	Me avergüenza exponer ante personas con un nivel intelectual mayor al mío					

84	Me avergüenza hacer preguntas en clase					
Dimensiones: <b>situaciones de interacción con el otro género</b>						
85	Me avergüenza decirle a mi pareja que la quiero					
86	Me avergüenza estar a solas con alguien que me gusta					
87	Me avergüenza cuando un desconocido quiere intimidarme					
88	Me avergüenza que me presenten a alguien que me gusta					
89	Me avergüenza asistir a una reunión donde solo hay personas de mi sexo opuesto					
90	Me avergüenza pedirle a una persona que me gusta que salga conmigo					
91	Me avergüenza cuando la persona que me gusta me llama por teléfono					
92	Me avergüenza hablar sobre temas íntimos con personas del sexo opuesto					
93	Me avergüenza hablar sobre temas íntimos con la persona que me gusta					
94	Me avergüenza que me inviten a bailar en una fiesta					
98	Me avergüenza acercarme a alguien que no conozco y que me gusta					
99	Me avergüenza que alguien me mire con descaro					
100	Me avergüenza cuando una persona me dice que le gusto					

### **Instrumento B.**

#### **Escala de Autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender (EADCAA)**

Por favor, responda las preguntas marcando con una “X” en la opción que usted considere. No existen respuestas correctas o incorrectas. El tratamiento de los datos en esta investigación es completamente confidencial.

Leyenda:

1. Nunca
2. Casi
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre



N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Soy capaz de tener cierto control sobre cómo aprendo (por ejemplo, fijarme objetivos, detectar lo que no funciona cuando estoy estudiando y modificar el proceso para mejorarlo).					
2	Organizo mi estudio planteándome objetivos realistas (antes de empezar soy capaz de organizar el tiempo de estudio necesario para conseguir los objetivos que me he planteado)					
3	Establezco tiempos para el estudio					
4	Soy capaz de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje en función de la tarea requerida					
5	Comprobar durante la tarea si ésta está respondiendo a los objetivos que me he planteado					
6	Comprobar si los resultados se corresponden a los objetivos que me planteé al iniciar la tarea					
7	Soy consciente de mi grado de conocimientos y de mi manera particular de procesar la información					
8	Soy capaz de identificar mis hábitos de estudio y puedo describirlos adecuadamente					
9	Soy consciente de mis virtudes y dificultades cuando estoy estudiando o aprendiendo					

### Anexo 3: Validez del instrumento

#### CARTA DE PRESENTACIÓN

Dra. Delsi Mariela Huaita Acha

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de maestría requiero validar los instrumentos

con los cuales recogeré la información necesaria para desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magister en Educación. El título nombre de mi proyecto de investigación es INTERACCION SOCIAL Y PERCEPCIÓN DE LA CAPACIDAD PARA APRENDER A APRENDER DE ESTUDIANTES DEL ULTIMO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PUBLICA – LIMA METROPOLITANA, 2022 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted, ante su connotada experiencia en temas de educación. El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de Usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



**Danaet Mishell Agurto Mafaldo**

**FIRMA Y NOMBRE**

## **DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES**

Variable 1: **Interacción social**

Dimensiones de las variables:

D1=situaciones de interacción con desconocidos;

D2=habilidad en el manejo de situaciones de interacción;

D3=situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado;

D4=comunicación/actuación en público y relación con superiores;

D5=situaciones de interacción con el otro género.

Variable 2: **Capacidad para aprender a aprender**

Dimensiones de las variables:

D1=gestión del aprendizaje;

D2=autoevaluación del proceso;

D3=autoevaluación como aprendiz

## Operacionalización de las variables

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa
<b>Interacción social</b>	Las interacciones sociales se determinan a través de las situaciones de interacción con desconocidos, habilidad en el manejo de situaciones de interacción, situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado y comunicación/actuación en público y relación con superiores, así como las situaciones de interacción con el otro género., en términos de escalas ordinales medidas a través de un cuestionario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Covariables</li> <li>- situaciones de interacción con desconocidos.</li> <li>- Habilidad en el manejo de situaciones de interacción.</li> <li>-Situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado.</li> <li>-Comunicación/actuación en público y relación con superiores</li> <li>- Situaciones de interacción con el otro género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Edad, sexo, carrera</li> <li>-Situaciones de interacción.</li> <li>-Habilidades.</li> <li>-Expresión de desagrado, disgusto o enfado.</li> <li>-Hablar/actuar en público – Relaciones con los superiores</li> <li>-Interacción con el género opuesto</li> </ul>	Ordinal	Ordinal (Likert) 1.Nunca 2.Casi nunca 3.A veces 4.Casi siempre 5.Siempre

Fuente: Elaboración propia

## Operacionalización de las variables

<b>Variable</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Escala valorativa</b>
<b>Capacidad para aprender a aprender</b>	La percepción de la capacidad para aprender a aprender se determina a través de la gestión del aprendizaje, la autoevaluación del proceso y el autoconocimiento como aprendizajes descritos en escala ordinal y medidos por un cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gestión del aprendizaje.</li> <li>-Autoevaluación del proceso de aprendizaje.</li> <li>-Autoconocimiento como aprendiz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planificación del aprendizaje</li> <li>- Gestión cognitiva del proceso de aprendizaje</li> <li>-Verificación del aprendizaje</li> <li>- Monitoreo del proceso de aprendizaje</li> <li>-Conciencia del grado de conocimientos e identificación de hábitos</li> </ul>	Ordinal	Ordinal (Likert) <ul style="list-style-type: none"> <li>1.Nunca</li> <li>2.Casi nunca</li> <li>3.A veces</li> <li>4.Casi siempre</li> <li>5.Siempre</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

**INTERACCIÓN SOCIAL Y CAPACIDAD PARA APRENDER A APRENDER EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA – LIMA METROPOLITANA, 2022**

N°	Ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
<b>Dimensión: situaciones de interacción con desconocidos</b>								
1	Saludo con facilidad a personas en reuniones sociales sin importar que no las conozca							
2	Es fácil hablar con una persona desconocida							
3	Es sencillo pedirle permiso a las personas cuando voy caminando e interfieren en mi paso							
4	Me incomoda invitar amigos y que a su vez traigan sus amigos que no conozco							
5	Es sencillo pedirle a alguien que no golpee el espaldar de mi asiento							
6	Es sencillo saludar a alguien que no conozco							
7	Me avergüenzo con facilidad si ocupo la silla de otra persona en una cafetería							
8	Es difícil discutir en público con algún desconocido							
9	Es sencillo ir solo a una fiesta donde no conozco a nadie							
10	Me avergüenza saludar a una persona y no ser correspondido							
11	Es sencillo hablar por teléfono con personas desconocidas							
12	Es sencillo preguntarle a un desconocido por algo							
13	Es sencillo pedirle un favor a un desconocido							
14	Es sencillo reclamar el vuelto luego de una compra							
15	Es sencillo expresar desacuerdos con personas que no conozco del todo							
16	Es sencillo buscar un asiento en un lugar público con mucha gente							
17	Expreso enojo con facilidad cuando no soy atendido oportunamente al llegar a una tienda							
18	Es sencillo mantener una conversación con una persona a la que recién estoy conociendo							
19	Es sencillo hacer nuevos amigos							
20	Me incomoda quedarme solo en una fiesta donde no conozco a nadie							
<b>Dimensión: habilidad en el manejo de situaciones de interacción</b>								
21	Es sencillo tomar la iniciativa ante grupos de personas							
22	Me avergüenzo con facilidad tener que devolver productos porque no me alcanzó el dinero para mis compras							
23	Me avergüenzo con facilidad cuando expreso algo inapropiado en público por alguna equivocación de mi parte							

24	Reclamo atención con facilidad cuando hablo y veo que no me están prestando atención							
25	Me avergüenzo con facilidad entrar o salir de un acto público antes de que acabe							
26	Me ocurre frecuentemente estar en casa de una persona y no saber qué hablar ni qué hacer							
27	Me avergüenza con facilidad que me sorprendan mirando fijamente a una persona							
28	Me es difícil intentar iniciar una conversación							
29	Me avergüenza con facilidad hablar con alguien que me está mirando							
30	Me avergüenza fácilmente que me llamen la atención							
31	Me avergüenza pedir un favor y recibir una respuesta negativa							
32	Es sencillo dar el pésame a una persona							
33	Me avergüenza con facilidad que me culpen de algo que no hice							
34	Es difícil terminar una conversación cuando no se cómo							
35	Me avergüenza con facilidad hacer una pregunta en público y equivocarme							
36	Me avergüenza encontrarme cara a cara con una persona que no me cae bien							
37	Me es difícil decir que no							
38	Me avergüenza fácilmente hacer una pregunta en público y que nadie me conteste							
39	Me avergüenzo fácilmente si me critican							
40	Me avergüenza estar con una persona del sexo opuesto a solas y no saber sobre qué hablar							
41	Me avergüenzo con facilidad dar mi opinión y que no me entiendan							
42	Me avergüenza fácilmente equivocarme en público							
43	Me avergüenza fácilmente que los trabajadores me acosen para que les compre cuando no lo quiero hacer							
44	Me avergüenza con facilidad proponer algo en público y que no la acepten							
45	Me avergüenza hablar con personas que se acercan mucho cuando hablan							
46	Es sencillo saber de qué hablar cuando se acaba el tema de conversación							

47	Es sencillo exponer en público sobre algún tema que no domino bien							
48	Me avergüenza con facilidad que me sorprendan mirando fijamente a una persona							
49	Me es difícil intentar iniciar una conversación							
<b>Dimensión: situación de expresión de desagrado, disgusto o enfado</b>								
50	Es sencillo expresar mi molestia cuando una persona se mete conmigo							
51	Es sencillo discutir con mis padres porque actúo de forma distinta a ellos							
52	Me avergüenza encontrarme con alguien con quien me he peleado							
53	Es sencillo expresar que me desagrada el comportamiento de alguien y pedirle que deje de hacerlo							
54	Es sencillo discutir con un taxista porque no toma el camino más corto							
55	Es sencillo responder a una crítica injusta de mis padres							
56	Es sencillo decir a un familiar que me está importunando							
57	Es sencillo pedir algo a mi pareja con lo que creo no estará de acuerdo							
58	Es sencillo expresar mi disgusto a una persona que me ha traicionado							
59	Es sencillo pedir que me cambien un artículo que ha salido defectuoso							
60	Es sencillo cobrar cuando me deben un dinero							
61	Es sencillo callar a alguien que habla en el cine							
62	Es sencillo reclamar en el restaurant por algo que no fue de mi agrado							
63	Es sencillo discutir con un familiar							
64	Es sencillo pedir explicaciones a alguien							
65	Es sencillo hacer un reclamo en una tienda							
66	Es sencillo formular una queja							
67	Es sencillo contradecir la opinión de mis padres							
68	Es sencillo actuar ante algún atraco que me hagan							
69	Es sencillo pedir a un vecino que deje de hacer ruido							
70	Es sencillo decirle a una persona que no se aproveche de mi							



<b>Dimensión: comunicación/actuación en público y relación con superiores</b>								
71	Me avergüenza que un superior quiera hablar conmigo							
72	Me avergüenza participar en una reunión con personas de autoridad							
73	Me avergüenza actuar/ hablar en público							
74	Me avergüenza que me vean en traje de baño							
75	Me avergüenza tener que hablar en una reunión							
76	Me avergüenza ser entrevistado							
77	Me avergüenza que me riña un superior							
78	Me avergüenza exponer o presentar exámenes en forma oral							
79	Me avergüenza que me hagan bromas en público							
80	Me avergüenza hablar con figuras públicas o personas reconocidas							
81	Me avergüenza cuando se produce un silencio prolongado en medio de una conversación							
82	Me avergüenza cuando mi profesor me pregunta en medio de la clase							
83	Me avergüenza exponer ante personas con un nivel intelectual mayor al mío							
84	Me avergüenza hacer preguntas en clase							
<b>Dimensiones: situaciones de interacción con el otro género</b>								
85	Me avergüenza decirle a mi pareja que la quiero							
86	Me avergüenza estar a solas con alguien que me gusta							
87	Me avergüenza cuando un desconocido quiere intimidarme							
88	Me avergüenza que me presenten a alguien que me gusta							
89	Me avergüenza asistir a una reunión donde solo hay personas de mi sexo opuesto							
90	Me avergüenza pedirle a una persona que me gusta que salga conmigo							
91	Me avergüenza cuando la persona que me gusta me llama por teléfono							
92	Me avergüenza hablar sobre temas íntimos con personas del sexo opuesto							

93	Me avergüenza hablar sobre temas íntimos con la persona que me gusta							
94	Me avergüenza que me inviten a bailar en una fiesta							
98	Me avergüenza acercarme a alguien que no conozco y que me gusta							
99	Me avergüenza que alguien me mire con descaro							
100	Me avergüenza cuando una persona me dice que le gusta							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Delsi Mariela Huaita Acha    DNI: 08876743

Especialidad del validador: Dra. en Educación

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 13 de...mayo....del 2021

2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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



---

Dra. Delsi Mariela Huaita Acha

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mag. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar DNI: 09892148

Especialidad del validador: Mag. Educación

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 13 de...mayo....del 2021

2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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



---

Mag. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mag. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar DNI: 09892148

Especialidad del validador: Mag. Educación

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 13 de...mayo....del 2021
2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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



---

Mag. Raúl Eduardo Rodríguez

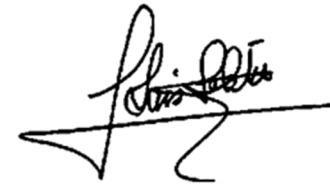
Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mag. José Luis Solís Toscano DNI: 20443046

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 13 de...mayo....del 2021
2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'José Luis Solís Toscano', written over a horizontal line.

Mag. José Luis Solís Toscano

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: EDGARDO JHOFFRE PALMA GUTIERRES DNI: 42748474

Especialidad del validador: Mag. Diabetes y obesidad con mención en manejo Nutricional.

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 13 de...mayo....del 2021

2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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



EDGARDO JHOFFRE PALMA GUTIERRES

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: MAG. HUGO ANDRÉS GARMA SAAVEDRA DNI: 43210322

Especialidad del validador: Mag. En Gerencia Pública.

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado. 13 de...mayo....del 2021

2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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



MAG. HUGO ANDRÉS GARMA SAAVEDRA



#### **Anexo 4: Confiabilidad del instrumento**

El índice de confiabilidad alfa de Cronbach se calculó para el ISSI en 0,67 para la dimensión AVAT; 9,81 para la ADAT; 0,71 para la AVSI y 0,79 para la ADSI; por otra parte, la confiabilidad test-retest indicó niveles de 0.85, 0.85, 0.69 y 0.66 respectivamente para un período de hasta 12 meses, resultando estable a lo largo del tiempo. En cuanto a la confiabilidad de la EADCAA, el alfa de Cronbach indicó un índice de 0.88 resultando muy alto, para la escala final de 9 ítems.

##### *Valores de los niveles de confiabilidad*

<b>Baremo</b>	<b>Interpretación</b>
De 0.81 - 1.00	Muy alto (instrumento altamente confiable)
De 0.61 - 0.80	Alto (instrumento confiable y aceptable)
De 0.41 - 0.60	Moderado (instrumento poco confiable)
De 0.21 - 0.40	Bajo (revisión de reactivos)
De 0.00 - 0.20	Muy bajo (rehacer instrumento)

Fuente: Según la baremación dada por Ruiz (2013).

##### *Alfa de Cronbach del cuestionario de interacción social*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
0.85	52

#### **Interpretación**

El alfa de Cronbach indicó un índice de 0.85 resultando muy alto, para la escala final de 9 ítems. Para un período de hasta 12 meses, resultando estable a lo largo del tiempo.

*Alfa de Cronbach de la escala de autopercepción del nivel de desarrollo de la capacidad para aprender a aprender*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
0.88	9

### **Interpretación**

El alfa de Cronbach indicó un índice de 0.88 resultando muy alto, para la escala final de 9 ítems.

**Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética**

## Anexo 6: Formato de Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Este documento de consentimiento informado tiene información que lo ayudará a decidir si desea participar en este estudio de investigación: **INTERACCIÓN SOCIAL Y PERCEPCIÓN DE LA CAPACIDAD PARA APRENDER A APRENDER EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA – LIMA METROPOLITANA, 2022**. En esta investigación se pretende determinar la relación entre la interacción social y la percepción de la capacidad de aprender a aprender en estudiantes del último ciclo. Por lo que, su participación y sinceridad en las respuestas es de gran importancia para el presente estudio. Ud. Recibirá una copia de este documento para su uso propio.

Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados, tómese el tiempo necesario y lea con detenimiento la información proporcionada líneas abajo, si a pesar de ello persisten sus dudas, comuníquese con la investigadora al teléfono celular o correo electrónico que figuran en el documento. No debe dar su consentimiento hasta que entienda la información y todas sus dudas hubiesen sido resueltas.

Título del proyecto: “INTERACCIÓN SOCIAL Y PERCEPCIÓN DE LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER EN ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA – LIMA METROPOLITANA, 2022”.

¿Usted está de acuerdo en participar en el presente estudio? Si  No

¿En caso de consultas posteriores, se le puede contactar por correo? Si  No

Nombre del investigador principal: Lic. Danaet Mishell Agurto Mafaldo

Correo electrónico: danaetagurto@gmail.com

Teléfono de contacto: 945005730

Propósito del estudio: Determinar la relación entre la interacción social y la percepción de la capacidad de aprender a aprender en estudiantes del último ciclo de una universidad pública en Lima Metropolitana, Período 2022

Participantes: Estudiantes del último ciclo de una universidad pública en Lima Metropolitana

Participación voluntaria: Si

Beneficios por participar: Contribuir a la investigación científica

Inconvenientes y riesgos: Ninguno

Costo por participar: Ninguno

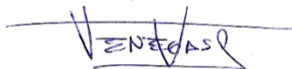
Remuneración por participar: Ninguna

Confidencialidad: Absoluta, no se le solicitan datos personales, es anónima la participación

Renuncia: Tiene la libertad de hacerlo

Consultas posteriores: Si en caso de requerirse

Contacto con el Comité de Ética: Unidad de Postgrado de la Universidad




Dra. Valia Luz Venegas Mejía  
Mafaldo

Danaet Mishell Agurto

Asesora

(DNI) 47104184

**Fecha de aceptación del Consentimiento Informado por el participante:**

Fecha:  /  /2022

**Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos**

**Anexo 8: Informe del Asesor de Turnitin**

