

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**DIRECTIVIDAD DOCENTE Y EL APRENDIZAJE AUTO DIRIGIDO EN
LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNJBG,
TACNA, AÑO 2018.**

TESIS

Presentado por:

Br. Yubitza Aracelly Miranda Ticona

Asesora:

Dra. Yanira María Valdivia Tapia

Para Obtener el Grado Académico de:

MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2021

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Dios por haberme guiado por el camino de la felicidad hasta ahora; en segundo lugar, a cada uno de los que son parte de mi familia; por siempre haberme dado su fuerza y apoyo incondicional que me han ayudado y llevado hasta donde estoy ahora.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a Dios.

A Dios porque ha estado conmigo a cada paso que doy, cuidándome y dándome fortaleza para continuar.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	3
EL PROBLEMA	3
1.1. Planteamiento del Problema	3
1.2. Formulación del problema.....	5
1.2.1. Problema General	5
1.2.2. Problemas específicos.....	5
1.3. Justificación de la investigación	6
1.4. Objetivos de la investigación.....	7
1.4.1. Objetivo general.....	7
1.4.2. Objetivos específicos	7
1.5. Conceptos Básicos	8

1.6. Antecedentes de la Investigación.....	10
CAPITULO II	16
FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO	16
2.1. Perfil institucional del Centro especializado de idiomas de la UNJBG	16
2.1.1. Declaraciones corporativas	17
2.1.2. Centro especializado de idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann	17
2.2. Directividad Docente	19
2.2.1. Modelo de alineación constructiva (John Biggs).....	21
2.2.2. El Método directo	22
2.2.3. Modelo de enseñanza propuesto por Grow.....	25
2.2.4. Revisión para consolidar el aprendizaje Rosenshine y Stevens	28
2.2.5. Las estrategias de enseñanza.....	30
2.2.6. Actividad generadora de información previa.....	32
2.2.7. Modelo de propuesta de innovación pedagógica.....	33
2.2.8. Dimensión comunicación abierta con los estudiantes	36
2.2.9. Dimensión fomento de la reflexión	36
2.2.10. Dimensión Enseñanza centrada en el estudiante	36
2.2.11. Dimensión Fomento de la Autonomía	37
2.2.12. Dimensión Fomento del Aprendizaje Significativo.....	37

2.2.13. Dimensión Fomento de la Autoevaluación.....	37
2.3. Definición de Indicadores de directividad docente	38
2.3.1. Diagnóstico de conocimientos	38
2.3.2. Resolución de situaciones concretas.....	39
2.3.3. Actividades de evaluación	39
2.3.4. Aliento de participación en clase	39
2.3.5. Utilización de material de apoyo	40
2.3.6. Actividades de enseñanza	40
2.3.7. Conexión de contenidos con las aplicaciones prácticas.....	40
2.3.8. Reflexión y discusión grupal	41
2.3.9. Promoción de clases dinámicas	41
2.4. Aprendizaje auto dirigido	41
2.4.1. Dimensión Planificación del aprendizaje	43
2.4.2. Dimensión Deseo de aprender	47
2.4.3. Dimensión Autoconfianza	47
2.4.4. Dimensión Autogestión	48
2.4.5. Dimensión Autoevaluación.....	48
2.5. Definición de Indicadores del aprendizaje autodirigido:.....	49
2.5.1. Habilidades de gestión	49
2.5.2. Planificación de aprendizaje	49

2.5.3. Evaluación de nuevas ideas	50
2.5.4. Expectativas personales	50
2.5.5. Necesidad de aprender	50
2.5.6. Toma de decisiones.....	51
2.6. Modelos teóricos del auto aprendizaje	51
2.6.1. Modelos de aprendizaje autodirigido Merriam y Caffarella.....	53
2.6.2. Teoría de Aprendizaje Autodirigido de Garrison	55
2.7. Definición Características.....	57
2.7.1. Metacognición	57
2.7.2. Uso de estrategias	57
2.8. Modelos del aprendizaje autodirigido	58
2.8.1. Modelos Instruccionales	58
2.9. Las metodologías docentes para el aprendizaje auto dirigido	59
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	60
3.1. Hipótesis	60
3.1.1. Hipótesis general.....	60
3.1.2. Hipótesis específicas.....	60
3.2. Variables	61
3.2.1. Variable Independiente - Directividad Docente.	61
3.2.2. Variable Dependiente - Aprendizaje auto dirigido	62

3.3. Tipo de Investigación	62
3.4. Diseño de la Investigación.....	63
3.5. Ámbito de estudio.....	63
3.6. Población y Muestra	64
3.6.1. Población	64
3.6.2. Muestreo	64
3.6.3. Muestra	65
3.7. Técnicas e Instrumentos	65
3.7.1. Técnicas	65
3.7.2. Instrumentos.....	65
3.8. Validez del instrumento de medición	66
3.9. Confiabilidad del instrumento de medición.....	66
CAPÍTULO IV LOS RESULTADOS	68
4.1. Descripción del trabajo de campo	68
4.1.1. Planificación	68
4.1.2. Organización.....	68
4.1.3. Ejecución	68
4.1.4. Evaluación	68
4.1.5. Diseño de la presentación de los resultados.....	69
4.2. Presentación de resultados - Análisis estadístico	69

4.2.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio.....	69
4.2.2. Prueba de normalidad	85
4.2.3. Verificación de hipótesis	86
4.3. Discusión	93
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	96
5.1. Conclusiones.....	96
5.2. Sugerencias.....	98
REFERENCIAS.....	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población de estudio	64
Tabla 2 Muestra poblacional.....	65
<i>Tabla 3</i> Indicadores de directividad docente, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	69
<i>Tabla 4</i> Nivel de comunicación abierta, según los estudiantes del centro de	71
<i>Tabla 5</i> Nivel de Fomento de la reflexión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	72
<i>Tabla 6</i> Nivel de Enseñanza centrada en el estudiante, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	73
<i>Tabla 7</i> Nivel de Fomento de la autonomía, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	74
<i>Tabla 8</i> Nivel de Fomento del aprendizaje significativo, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	75
<i>Tabla 9</i> Nivel de Fomento de la autoevaluación, según los estudiantes del centro	76
<i>Tabla 10</i> Nivel de directividad docente, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG	77
<i>Tabla 11</i> Indicadores de la variable aprendizaje autodirigido, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	78
<i>Tabla 12</i> Nivel de Planificación del aprendizaje, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	79
<i>Tabla 13</i> Nivel de Deseo de aprender, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	80
<i>Tabla 14</i> Nivel de Autoconfianza, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	81
<i>Tabla 15</i> Nivel de Autogestión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	82
<i>Tabla 16</i> Nivel de Autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	83

<i>Tabla 17</i> Nivel de aprendizaje auto dirigido, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	84
<i>Tabla 18</i> Prueba para la bondad de ajuste de los datos a una distribución Normal	85
<i>Tabla 19</i> Prueba de hipótesis para la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	86
<i>Tabla 20</i> Prueba de hipótesis para la planificación del aprendizaje y la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG	88
<i>Tabla 21</i> Prueba de hipótesis para la directividad docente y el deseo de aprender en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG	89
<i>Tabla 22</i> Prueba de hipótesis para la directividad docente y la autoconfianza en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG	90
<i>Tabla 23</i> Prueba de hipótesis para la directividad docente y la autogestión en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG	91
<i>Tabla 24</i> Prueba de hipótesis para la directividad docente y la autoevaluación en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Propuesta presentada de Alineamiento Constructivo de John Biggs	21
Figura 2. El método directo adaptado de L. Sauveur y a M. Berlitz.....	23
Figura 3. Roles del docente y estudiante propuestos por el método directo adaptado de L. Sauveur y a M. Berlitz	23
Figura 4. Roles del docente y estudiante propuestos por el método directo adaptado de L. Sauveur y a M. Berlitz.	26
<i>Figura 5. Fases del aprendizaje autorregulado.</i>	<i>51</i>
Figura 6. La idiosincrasia del Aprendizaje autodirigido modelo por Wisley y Fisher (2001)	52
Figura 7. Modelos de Aprendizaje Autodirigido por Merriam y Caffarella (1999).	53
Figura 8. Dimensiones de aprendizaje autodirigido (adaptado de Paris y Winograd,1990)	54
Figura 9. Definición y características de las dimensiones del aprendizaje auto dirigido (Adaptado de Paris y Winograd,1990).	55
<i>Figura 10. Nivel de comunicación abierta, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.</i>	<i>71</i>
<i>Figura 11. Nivel de Fomento de la reflexión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.</i>	<i>72</i>
<i>Figura 12. Nivel de Enseñanza centrada en el estudiante, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 13. Nivel de Fomento de la autonomía, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.</i>	<i>74</i>
<i>Figura 14. Nivel de Fomento del aprendizaje significativo, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....</i>	<i>75</i>
<i>Figura 15. Nivel de Nivel de Fomento de la autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 16. Nivel de directividad docente, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG</i>	<i>77</i>

<i>Figura 17.</i> Nivel de Planificación del aprendizaje, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	79
<i>Figura 18.</i> Nivel de Deseo de aprender, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	80
<i>Figura 19.</i> Nivel de Autoconfianza, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	81
<i>Figura 20.</i> Nivel de Autogestión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.....	82
<i>Figura 21.</i> Nivel de Autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	83
<i>Figura 22.</i> Nivel de aprendizaje auto dirigido, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.	84

RESUMEN

La investigación “Directividad docente y aprendizaje autodirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018”. Objetivo: Establecer la relación entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG. Método: El tipo de investigación fue básica o pura y de diseño no experimental. Población y muestra: estuvo conformada por 1583 estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG matriculados desde el mes de junio 2018, de los distintos niveles del idioma inglés, cuya muestra fue 310 estudiantes. Técnicas e instrumentos: Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario para medir el nivel de directividad docente y aprendizaje autodirigido. Resultados: En el caso del nivel de directividad docente, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y alto con un 64,89% y 18,32% respectivamente, por lo tanto, los docentes presentarían una regular y alta: comunicación abierta con los estudiantes, fomento de la reflexión, enseñanza centrada en el estudiante, fomento de la autonomía, aprendizaje significativo y de la autoevaluación. Así mismo, en el caso del nivel de aprendizaje autodirigido, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 58,02% y 22,90% respectivamente, por lo tanto, los estudiantes presentarían una regular y baja: planificación del aprendizaje, deseo de aprender, autoconfianza, autogestión y autoevaluación. Conclusión: finalmente se concluye que existe una relación directa y significativa entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Palabras clave: Directividad docente, aprendizaje autodirigido y centro de idiomas de la UNJBG.

ABSTRACT

The research “Teaching directivity and self-directed learning in students of the language center of the UNJBG, Tacna, year 2018”. Objective: To establish the relationship between teaching directivity and self-directed learning in the students of the UNJBG language center. Method: The type of research was basic or pure and non- experimental design. Population and sample: it was made up of 1583 students of the UNJBG language center enrolled since June 2018, of the different levels of the English language, whose sample was 310 students. Techniques and instruments: The survey was used as a technique and the questionnaire as an instrument to measure the level of teacher directivity and self-directed learning. Results: In the case of the level of teaching directivity, the predominant scores are within the regular and high category with 64.89% and 18.32% respectively, therefore, teachers would present a regular and high: open communication with students, encouragement of reflection, student- centered teaching, promotion of autonomy, meaningful learning and self-assessment. Also, in the case of the level of self-directed learning, the predominant scores are within the regular and low category with 58.02% and 22.90% respectively, therefore, students would present a regular and low: planning of learning, desire to learn, self- confidence, self-management and self-evaluation. Conclusion: it is finally concluded that there is a direct and significant relationship between teaching directivity and self- directed learning in students of the language center of UNJBG, Tacna, year 2018.

Keywords: Teacher directivity, self-directed learning and language center of the UNJBG.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es una función primaria y básica del hombre, que le permite su crecimiento y desarrollo personal y social, y comienza a experimentarse desde la más temprana edad continuando durante toda la vida del individuo.

Desde las tempranas etapas de la infancia se tiene como modelos a seguir a los padres, quienes son complementados en el periodo escolar por los profesores, principales guías del aprendizaje en nuestra sociedad, hasta que el individuo llega a la adultez. Entonces el paradigma cambia y el aprendizaje se realiza según las necesidades, motivaciones e intereses propios de cada sujeto.

Este trabajo tiene como objetivo conocer el nivel de directividad docente y de aprendizaje autodirigido respectivamente, para diagnosticar, prevenir y formular estrategias que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, a manera de síntesis, podemos afirmar que la autonomía en el aprendizaje permitirá que los docentes implementen, progresivamente la mejora continua, generando, una mayor adaptación del estudiante a las tendencias de la globalización.

El trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I: El problema, contiene; Planteamiento del Problema, Formulación del problema, Justificación de la investigación, Objetivos de la investigación, Conceptos Básicos, Antecedentes de la Investigación.

Capítulo II: fundamento teórico científico, contiene; Perfil institucional del Centro especializado de idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Directividad Docente y Aprendizaje autodirigido.

Capítulo III: marco metodológico, contiene; Hipótesis, Variables, Tipo de Investigación, Diseño de la Investigación, Ámbito de estudio, Población y Muestra, Técnicas e Instrumentos.

Capítulo IV: los resultados, contiene: Descripción del trabajo de campo, Diseño de la presentación de los resultados, Presentación de resultados, Análisis estadístico y discusión.

Capítulo V: conclusiones y sugerencias

Finalmente, Referencias y Anexos.

En consecuencia, hay quienes se oponen al autoaprendizaje, porque afirman que no todas las personas poseen las herramientas necesarias para juzgar si la información que están obteniendo es fiable, o si es objetiva o pertinente. Por ello, defienden que el aprendizaje debe guardar relación con la metodología del docente, por ende, el presente trabajo logra medir tal relación entre ambas variables, en este sentido es una línea de investigación sobre la cual podemos realizar aún más sub líneas.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

El centro de idiomas (CEID), como institución, brinda servicios de capacitación en idiomas extranjeros. Al contar con el respaldo de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, busca garantizar calidad y excelencia en su desarrollo, además de contar con una plana docente de profesionales nacionales y extranjeros calificados con exámenes internacionales.

En cuanto a la directividad docente, existen actividades que limitan el buen desenvolvimiento por ser grupos pequeños de estudiantes, además de no contar con salones diseñados para el correcto uso de material audiovisual. Así mismo no existe evaluación constante al docente mediante la aplicación de encuestas inopinadas desde la perspectiva del estudiante, los cuales deberían tener una periodicidad trimestral y a esto le sumamos la falta de capacitaciones a los docentes, incluso considerando que ello podría darse a través del centro de Idiomas que, por convenio, brinda la distribuidora de libros SBS librería internacional de la Editorial Cambridge Oxford Universite Press.

Por lo expuesto, se observa que hay acceso limitado a los laboratorios con una conexión a internet inestable y solo se cuenta con un software único denominado American English File Itools, por otra parte, el acelerado crecimiento y actualización inmediata de las tecnologías de información involucran la capacitación y conocimiento del manejo y manipulación de los equipos tecnológicos y sus soportes en software por parte de los profesores, siendo este hoy un requisito imprescindible para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que se refiere al aprendizaje auto dirigido se promueve y se busca la participación en concursos de actividades artísticas mediante el canto en el idioma inglés, y deletreo de palabras en inglés conocido como el Spelling Bee, cuyo propósito es reforzar el vocabulario del nuevo idioma elegido por el estudiante. Al mismo tiempo con la utilidad actual de los equipos celulares cabe la posibilidad que la interacción sea inmediata a través de aplicaciones y búsquedas en internet. Además, otros equipos tecnológicos como grabadoras de audio en formato MP3 y video (medios audiovisuales) permiten retener la sesión de clase, para que posteriormente se pueda reproducir para fortalecer algunos aspectos que no quedaron del todo claros para el estudiante.

Por otra parte, se evidencia poca participación de actividades de Speaking (hablar) por parte de los estudiantes, muchas veces influenciado por el temor a equivocarse, lo cual nos les permite expresarse adecuadamente en el nuevo idioma, además para promover la directividad docente existen muy pocas de horas de laboratorio, así mismo existe un bajo potencial económico familiar, dando como resultado la no adquisición del material de trabajo y la escasa postulación de becas por el costo de exámenes internacionales, también en los salones de clases se evidencia el uso de los equipos celulares, no solo para hacer consultas referentes al idioma, existiendo agentes distractores como las redes sociales que interrumpen el proceso de enseñanza de aprendizaje de calidad.

Por lo afirmado y en relación a las variables de estudio podemos identificar que, si no se realizan trabajos de perfeccionamiento en los docentes y en la concentración del alumno, más la promoción de la directividad docente, se perdería oportunidades de mejorar en la calidad de enseñanza y por lo tanto deje de ser una institución competitiva a nivel local y nacional.

Por lo tanto, se recomienda realizar mediante esta investigación un diagnóstico para la prevención y acción, de factores que están asociados a mejorar el uso de los modelos de enseñanza aplicados por los docentes y promover el aprendizaje auto dirigido, siendo estas variables elementales para la mejora continua de los procesos académicos, para tal necesidad se requiere determinar la relación entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema General

- a. ¿Qué relación existe entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?

1.2.2. Problemas específicos

- a. ¿En qué medida la planificación del aprendizaje se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?
- b. ¿En qué medida el deseo de aprender se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?
- c. ¿En qué medida la autoconfianza se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?

- d. ¿En qué medida la autogestión se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?
- e. ¿En qué medida la autoevaluación se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?

1.3. Justificación de la investigación

a. Justificación teórica

Esta investigación no cuenta con antecedentes locales lo cual hace que sea útil para analizar y obtener resultados académicos mediante el aprendizaje auto dirigido y la directividad docente según la percepción de los estudiantes del CEID de los niveles básico, intermedio y avanzado del idioma inglés, especialmente debido a que el estilo de enseñanza mencionado es el más utilizado para el aprendizaje de idiomas extranjeros.

b. Justificación práctica

Los resultados que se obtuvieron a través de esta investigación nos brindaron información valiosa que permitirá conocer lo que se está haciendo bien y lo que se debe aún mejorar con el fin de modificar actitudes y conductas, en los docentes y los estudiantes para optimizar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

c. Justificación metodológica

Es importante realizar investigaciones que brinden soporte teórico y empírico a estos constructos de directividad docente y aprendizaje auto dirigido, para contar con información de calidad y así poder implementar y desarrollar proyectos de intervención educacional, que permitan y potencialicen el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes.

Finalmente es necesario investigar a corto, mediano y largo plazo las propiedades psicométricas de las cualidades de las variables en estudio mediante los instrumentos de medición, haciéndolos confiable y validos en la línea de investigación de las ciencias sociales, específicamente en el ámbito académico.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

- a. Establecer la relación entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Determinar en qué medida la planificación del aprendizaje se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.
- b. Determinar en qué medida el deseo de aprender se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

- c. Determinar en qué medida la autoconfianza se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.
- d. Determinar en qué medida la autogestión se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.
- e. Determinar en qué medida la autoevaluación se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

1.5. Conceptos Básicos

a. Aprendizaje significativo:

“La teoría del aprendizaje significativo fue desarrollada por David Ausubel (1918–2008), un psicólogo estadounidense que realizó importantes aportes al constructivismo, el aprendizaje significativo surge a partir del establecimiento de una relación entre los nuevos conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían, produciéndose en el proceso una reconstrucción de ambos”, Ausubel (2008).

b. Aprendizaje autodirigido:

“El aprendizaje autodirigido toma su base en la andragogía, sustentada originalmente por Malcolm Knowles, definiendo a la andragogía como el “arte y ciencia de ayudar a los adultos a aprender”, en contraste con la pedagogía concebida como la ciencia de ayudar a aprender a los niños, Mc Coll (2009).

c. Aprendizaje cooperativo:

“La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación”. Coll y Solé, (1990).

d. Competencias:

Se puede definir “competencia”, en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función (Díaz, 2006).

e. Desempeño del docente

“Define el Desempeño laboral del docente como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”, (Alcívar, 2013).

f. Didáctica

La didáctica como expresión de los métodos para enseñar; de ahí que se dedujo el significado dominante del proceso didáctico; proceso orientado a la búsqueda de métodos apropiados que faciliten los aprendizajes. La insistencia sobre la especificidad de la didáctica como ciencia metodológica y técnica para el aprendizaje; razón por la cual subyacen procesos sistemáticos, cuyo interés es el metodológico con una supremacía en las técnicas modernas para enseñar y aprender. (Carvajal, 1990).

g. Directividad Docente

Es el estilo de enseñanza característico que presenta cada uno de los profesores, que debe concordar con el estado de autogestión del aprendizaje que presenta el estudiante en un momento determinado para progresar a la independencia del aprendizaje. Guglielmino, (1977).

h. Metacognición

“El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición”, Burón (1996).

1.6. Antecedentes de la Investigación

Antecedentes internacionales

Ortega (2016) en la investigación “Relación entre el aprendizaje auto dirigido y el nivel de directividad docente percibido por los estudiantes de kinesología de la universidad de concepción”. Chile (Tesis de grado). Objetivo: es evaluar la relación entre el aprendizaje auto dirigido y la percepción de directividad docente en estudiantes de kinesología. Población y muestra: 171 estudiantes de kinesología de una universidad tradicional de Chile. Instrumentos: la Escala de Aprendizaje Auto dirigido (EAA), validada en estudiantes de las ciencias de la salud, y una adaptación de la Escala de Prácticas Pedagógicas para la Autodirección (EPPA), para evaluar la directividad de los docentes de una asignatura troncal de la carrera. Resultados: Entre los siete factores del

EAA y los seis factores del EPPA, se encontró que los estudiantes que presentaban mayores niveles de autonomía percibían la comunicación más y más centrada en el estudiante. Por otra parte, los estudiantes más analíticos consideraban que la enseñanza promovía más el aprendizaje significativo. Mientras que quienes evaluaban la enseñanza como más promotora de la reflexión eran los estudiantes más autónomos, mejor planificados y con mayor autoconocimiento. Se puede concluir que esta relación demostró que las prácticas docentes que propicien espacios analíticos reflexivos permitirán aprendizajes significativos que fomenten las habilidades de planificación independiente y autonomía, características del aprendizaje auto dirigido.

Pérez (2017) en la investigación “Relación del aprendizaje auto dirigido y directividad docente sobre los resultados académicos en la asignatura de anatomía en estudiantes de medicina de la universidad de concepción”. Chile (tesis de grado). Objetivo: Analizar el efecto del aprendizaje auto dirigido y la directividad docente sobre los resultados académicos en estudiantes del primer año de medicina en la asignatura de anatomía de una universidad tradicional de Chile. Población y muestra: Se tomó una muestra de 115 estudiantes de medicina de una universidad tradicional. Instrumentos: se les aplicó tres cuestionarios; la Escala de Aprendizaje Autodirigido (EPAI), Escala de Prácticas Pedagógicas para la Autodirección (EPPA) y una Escala de Satisfacción Académica. Resultados: Los alumnos presentaron altos niveles de aprendizaje autodirigido, siendo los más altos el deseo de aprender, la Autoconfianza, la Autogestión y la Autoevaluación. La percepción de las prácticas pedagógicas para la auto dirección es moderada, siendo lo peor evaluado el fomento de la reflexión. En cuanto al impacto atribuido a éstas, se les atribuye una influencia relativamente alta en la autodirección, principalmente en la participación. En cuanto al efecto de las prácticas pedagógicas y el aprendizaje autodirigido sobre las calificaciones, en conjunto explicaron un 7% de su variación. Sin embargo, en el caso de la satisfacción, ambas variables explicaron un 40% de su variación.

Cerda y Saiz (2015) en la investigación “Aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía chilenos: un análisis psicométrico”. Chile (artículo de investigación). Objetivo: Este estudio examinó la validez estructural y confiabilidad de la Escala de Aprendizaje Autodirigido. Población y muestra: La población de este estudio estuvo integrada por 981 alumnos que estudiaban, durante el segundo semestre de 2012, una de las 5 carreras de pedagogía en educación media de la Universidad de La Frontera, Chile. Instrumentos: Luego de firmar un consentimiento informado, los participantes cumplieron la EAAD y el cuestionario sociodemográfico a través de un sistema de encuesta en línea. La administración se realizó en diferentes sesiones en un laboratorio de computación bajo la supervisión de los investigadores. La participación fue voluntaria y sin retribución. Este estudio fue previamente aprobado por el Comité de Ética Científica de la universidad. Resultados: Las 3 dimensiones correlacionaron de modo directo y significativo con la antigüedad en la carrera. Se discuten estos resultados como evidencia inicial que respalda la validez y confiabilidad de la escala en esta población de estudiantes de pedagogía.

Narváez y Prada (2005) en la investigación “Aprendizaje autodirigido y desempeño académico”. México (artículo de investigación). Objetivo: analizar los resultados sobre la disposición para el aprendizaje autodirigido en un grupo de alumnos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Población y muestra: La muestra está constituida por 152 alumnos de la UPC (65 mujeres y 87 hombres), la cual fue elegida debido a su accesibilidad. Instrumentos: Adaptación de la Escala de Disposición para el Aprendizaje autodirigido (Narváez, 2003) Escala cuya finalidad es valorar la medida en que las personas perciben que poseen habilidades y actitudes frecuentemente asociadas con la autodirección en el aprendizaje. Resultados: En relación con cada una de las áreas de la EDAAD, encontramos que en el área 1, Sentido de Autoeficacia e Innovación para el Aprendizaje, los alumnos

obtienen puntajes bastante altos. los resultados de esta investigación indican que no hay correlación entre los resultados de esta área con el rendimiento académico.

Rascón (2017) en la investigación “El aprendizaje autodirigido en la educación superior. Percepción de los estudiantes de grado de ciencias de la salud”. España (artículo de investigación). Objetivo: Identificar el grado de AA percibido por los estudiantes de Ciencias de las Salud de la Universidad de Girona, e indagar y analizar si se producen cambios en esta percepción en relación a las metodologías docentes y al progreso de la formación universitaria. Población y muestra: 1.190 estudiantes de Enfermería, Medicina, Psicología y Fisioterapia. Resultados: se necesita capacitar a estudiantes y profesores con AA como una metodología de enseñanza-aprendizaje y mejorar su uso en el ámbito universitario. A los profesores se les deben ofrecer programas relacionados con los métodos de enseñanza para mejorar su comprensión de cómo funciona el AA y ayudarles a identificar objetivos que ayudarían a promover la autonomía de los estudiantes y preparar a los profesionales de la salud para que sean aprendices de por vida y así mejorar continuamente sus habilidades profesionales.

Antecedentes nacionales

Arias (2014) en la investigación “Influencia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas en el aprendizaje autorregulado, autónomo e independiente en opinión de docentes y estudiantes de los institutos pedagógicos públicos de la región Puno, 2013”. Perú (tesis de grado). Objetivo: El objetivo fundamental de esta investigación fue averiguar si las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas influyen en el aprendizaje autorregulado, autónomo e independiente en opinión de docentes y estudiantes de los institutos pedagógicos públicos de la región Puno, 2013. Población y muestra: 56 estudiantes de los octavos y décimos semestres que

cursaban en el año, y 181 docentes que fueron tomados en cuenta porque ellos ejercen dominio con su enseñanza. Instrumentos: Se aplicaron como técnica la encuesta y el instrumento es el cuestionario de encuesta que consta de 20 ítems. Resultados: De la escala valorativa de insuficiente, suficiente, buena, muy buena y sobresaliente del Ministerio de educación para los institutos superiores; los estudiantes y docentes, tienen insuficientes conocimientos de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas y su influencia en el aprendizaje autónomo, autorregulado e independiente. El conocimiento de las estrategias cognitivas de los estudiantes en su gran parte está en los niveles de muy buenos (59%) y el resto está en los niveles de suficiente e insuficiente. De esto se desprende que hay un aceptable nivel de manipulación directa de la información mental o física, constituido mínimamente por el conocimiento de los organizadores de conocimiento como mapas conceptuales, mapas mentales y lectura comprensiva.

Valqui (2008) en la investigación “Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú”. (tesis de grado). Objetivo: se trata de establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. Poblacion y muestra: Se seleccionó una muestra representativa de 148 alumnos de ambos sexos del VI, VII y VIII ciclos de estudios de la especialidad de Ingeniería Industrial. Instrumentos: a los cuales se les aplicó el Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (Self-Regulated Learning Inventory: SRLI) elaborado por Lindner, Harris y Gordon en 1992. Resultados: El nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos de Ingeniería Industrial, es el nivel medio. El nivel predominante en el rendimiento académico de los alumnos de Ingeniería Industrial, es el nivel medio. Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje

autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú.

Enciso (2017) en la investigación “Aprendizaje autorregulado y el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes de administración de servicios turísticos”. Perú (tesis de grado) Objetivo: determinar de qué manera el aprendizaje autorregulado influyó en el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes del cuarto ciclo de la Escuela Profesional de Administración de Servicios Turísticos de la Universidad Peruana de las Américas. Población y muestra: 45 estudiantes y 45 estudiantes para el grupo control de un total de 243 estudiantes que conformaron la población total agrupados en seis secciones. Instrumentos: Con el grupo experimental se aplicó el aprendizaje autorregulado, con un experimento (trabajo de campo), donde el investigador observó dicho experimento. Así mismo se le aplicó un pretest y luego un postest. Al grupo control se aplicó una metodología tradicional y también se le aplicó un pretest y luego un postest. Resultados: De los resultados obtenidos se pudo concluir que los estudiantes que trabajaron con aprendizaje autorregulado mejoraron en el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos, lo cual significa que el aprendizaje autorregulado favorece el desarrollo de conocimientos.

CAPITULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

2.1. Perfil institucional del Centro especializado de idiomas de la UNJBG

El Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, fue creado el 31 de octubre de 1987. Inició su funcionamiento en la Escuela de Enfermería de la UNJBG a espaldas del Hospital Hipólito Unanue, luego se trasladó a la Urb. Cajamarca.

El CEID es la institución pionera en la enseñanza de idiomas en la región de Tacna, inicialmente ofreciendo la enseñanza del idioma inglés y posteriormente incorporando diversos idiomas de acuerdo a las necesidades de su público. Al notar el crecimiento de la demanda del servicio, en 1994 se mudó a la calle Zela N° 646, poco después a la casona de la UNJBG el 16 de julio del mismo año.

Desde el mes de agosto de 1999 hasta la actualidad el CEID viene funcionando en los ambientes del 1er y 2do piso del local central de la UNJBG en la Av. Pinto con Av. Bolognesi.

El aprender varios idiomas amplían la visión de todas las personas tanto en el aspecto personal y profesional, por ello, el CEID se preocupa por ofrecer idiomas que van trascendiendo al ritmo de los procesos de globalización.

2.1.1. Declaraciones corporativas

a. Misión

“Impartir un servicio de calidad en la enseñanza de idiomas extranjeros al más alto nivel y contribuir en este campo a la formación y capacitación de recursos humanos en la Región Sur del Perú”.

b. Visión

“Ser un Centro de Idiomas con acreditación y certificación internacional”.

2.1.2. Centro especializado de idiomas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

El CEID, como institución, brinda servicios de capacitación en idiomas extranjeros. Al contar con el respaldo de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, garantiza calidad y excelencia en su desarrollo.

El CEID cuenta con una plana docente de profesionales nacionales y extranjeros, con experiencia en los métodos de la enseñanza de idiomas, contando además con los recursos logísticos y laboratorio computarizado de idiomas y equipos de enseñanza, que sirven como un complemento a los objetivos del CEID.

El campus y el ambiente del CEID, brindan a nuestros estudiantes, una atmósfera de interacción permanente entre sus integrantes. Las actividades que se realizan son el punto fuerte de nuestra institución porque promueven la participación de los

estudiantes y motivan al aprendizaje de la cultura y del idioma que les gusta.

Luego de conocer sobre el CEID, es importante realizar un breve diagnóstico de la situación actual de la institución y de su entorno, con el objeto de optimizar la calidad en la metodología del docente, que sea el punto de partida para generar un cambio en las futuras generaciones, desde la formación de buenos maestros, con clara idea de lo que los niños y jóvenes deben aprender para cambiar la realidad del país en un contexto globalizado.

La crisis de la lectura y la escritura es un flagelo que detiene el avance de la sociedad peruana, y la aleja del mundo del conocimiento y convierte en un consumidor de la sabiduría. El profesor del siglo XXI no puede continuar con el caducado modelo de enseñar conocimientos obtenidos por los que investigan y divulgan sus hallazgos. Es pertinente que la formación sea compleja y global, con alto contenido de lecturas y de producción de conocimientos que tributen con la necesidad de revalorar la calidad de docente formador.

Para cambiar una realidad se tiene que comenzar por revisar los modelos mentales que detienen o reducen la velocidad del cambio. Seguir en la misma ruta de la comodidad nos asegura el atraso y el aseguramiento de la dependencia científica y tecnológica. Las instituciones formadoras de profesores tienen la delicada misión de recrear la imagen de nuestro país y proyectar una nueva imagen al mundo, destacando en lectura, escritura, idiomas, investigación e innovación.

El modelo mental de copiar y consumir los conocimientos del mundo sin aportar nada, consideramos que ya se debe acabar. Es el

momento de comenzar con decisión y enseñanza. No se puede seguir intentando seguir obteniendo méritos en exámenes que no llevan a ningún lugar en las perspectivas que tiene el país para su desarrollo.

Los diagnósticos del sistema educativo, inducen a pensar que el problema central está en la calidad de la enseñanza, pero el maestro no es el problema, es el sistema educativo que no precisa el perfil del futuro ciudadano que busca formar. En ese sentido el Instituto viene implementando y validando modelos pedagógicos, con base en teorías científicas vigentes, alineado a las propuestas de cambio que promueve el Ministerio de Educación, con la finalidad de generar un nuevo estilo de formar maestros y de asegurar la calidad de la formación del profesor que requiere la sociedad en el siglo XXI.

2.2. Directividad Docente

El aprendizaje es un proceso multifactorial, y dentro de los factores que lo afectan, el que tiene un papel preponderante es el docente.

El docente debe ser un experto en su área de desempeño y ser un profesional de la educación, es decir, contar con una formación en educación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y poseer habilidades blandas, lo que equivale a poner en práctica integradamente actitudes y aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante tiene necesidades, intereses, expectativas y creencias en su relación con sus profesores que pueden perjudicar o no el desempeño académico.

Actualmente se propone que los procesos formativos estén centrados en el aprendizaje más que en el contenido, para que los estudiantes planifiquen, ejecuten y asuman acciones para incorporar y comprender por medio del autoaprendizaje y la guía del docente, compartiendo la responsabilidad del proceso educativo.

Los docentes no pueden limitarse a sólo transmitir información, deben utilizar y planificar técnicas de enseñanza efectivas, de manera de desarrollar una interacción docente-alumno para fomentar el proceso educativo eficaz y efectivo. En esta interacción deben promover el aprender a conocer y aprender a hacer, para finalmente aprender a ser y de tal manera lograr las competencias propuestas. “Aprender a aprender” sería entonces la fórmula que se necesita para contribuir a desarrollar el aprendizaje autodirigido, la autonomía, responsabilidad y una función ética.

La tarea del docente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes es trascendental. Su función debe ser activa, en donde este tiene que involucrarse y responsabilizarse por el aprendizaje de sus educandos, planteando diferentes estrategias educativas, a fin de ir adaptándolas dependiendo de los individuos y de las circunstancias del aprendizaje a manera de promover y lograr un aprendizaje significativo, esto es, donde el estudiante puede relacionar la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

2.2.1. Modelo de alineación constructiva (John Biggs)

En la propuesta presentada de Alineamiento Constructivo de John Biggs, se analizan 4 perspectivas importantes sobre esta teoría:

Enfoque del aprendizaje según JOHN BIGGS				
No observado	Aprendizaje superficial		Aprendizaje profundo	
Pre estructural	Uni - Estructural	Multi - Estructural	Relaciona	Abstracción avanzada
No tiene entendimiento, usa información irrelevante, y/o está equivocado	Se enfoca sólo en un aspecto relevante, utiliza un elemento de información extraído del tema, realiza un procedimiento sencillo	Posee datos, pero los considera de manera independiente sin establecer una adecuada estructura. Utiliza dos o más elementos de la información contenida en el tema	Utiliza dos o más elementos de la información, cada uno relacionándolo directamente con una comprensión integrada, a la información del tema. Enlaza e integra muchas partes en un todo coherente para llegar a conclusiones	Utiliza un principio o hipótesis general y abstracta que puede derivarse de la información del tema. Generaliza la estructura más allá de la información que le es dada.

Figura 1. Propuesta presentada de Alineamiento Constructivo de John Biggs

La relación que existe entre educador y educando en el proceso de enseñanza aprendizaje es bidireccional, en el sentido que el profesor tiene una representación de sus estudiantes donde considera las capacidades y potencialidades de éstos y lo que pueden llegar a lograr, pudiendo cambiar el comportamiento de los estudiantes hacia el modelo o representación formulada por el profesor.

Asimismo, los estudiantes también tienen una representación del profesor, sus potencialidades, capacidades y la definición de qué es lo que puede éste aportar en su aprendizaje. Esta representación, en algunos casos, puede motivar al profesor a modificar su comportamiento para alcanzar las expectativas de sus estudiantes.

Se presenta entonces una recíproca motivación o desmotivación del educador y educando; estudiantes desmotivados en su proceso de aprendizaje pueden desincentivar a un profesor

motivado o estudiantes muy exigentes y demandantes incentivan al profesor a un cambio en su comportamiento para satisfacer las demandas de éstos.

El docente es visto como un modelo a seguir por sus estudiantes, cuyas características van a imitar los estudiantes, por modelaje. Pero este modelo involucra dos vertientes: que el profesor sea un conjunto de cualidades, virtudes y un ejemplo de profesionalismo, o por el contrario sea un cúmulo de características no deseables que no contribuyen a la formación de nuevos profesionales idóneos ¿Cuáles serían entonces los requisitos para que un docente sea el adecuado para el desarrollo del aprendizaje auto dirigido? En general existen variados estudios sobre las características que debe tener un buen docente.

Algunas de estas características de los docentes se ven reflejadas en un estudio en donde los estudiantes de las carreras de salud establecieron el concepto “Buen Profesor”, donde las definiciones más relevantes fueron: Responsable, Respetuoso, Empático, Inteligente, Puntual, Comprometido, Motivador, Conocimiento, Amable, Actualizado o Exigente.

2.2.2. El Método directo

Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas.



Figura 2. El método directo adaptado de L. Sauvcur y a M. Berlitz.

En otro estudio lo más valorado por los estudiantes son los rasgos interpersonales, junto al dominio del contenido de la enseñanza, indicando que los docentes posean características en la dimensión pedagógica, humana e ideológica, que complemente el objetivo primordial del docente, el aprendizaje de los estudiantes.

El método directo establece los roles del docente y del estudiante:



Figura 3. Roles del docente y estudiante propuestos por el método directo adaptado de L. Sauvcur y a M. Berlitz

Gibson resume las características de un buen docente en el concepto de “las cinco “E” de un docente excelente”: Educación, Experiencia, Entusiasmo, Simpleza (“Easy”) y Excentricidad. La

“Educación” se refiere a que el docente debe profesionalizar su práctica docente y ser competente en las teorías del aprendizaje.

Y esto, potenciándolo con la “Experiencia” del docente en la enseñanza. “Entusiasmo” se debe aplicar la exaltación de ánimo, demostrada en la manera de actuar o de hablar en el proceso de la enseñanza. “Easy” se refiere a que el Docente sepa sintetizar y simplificar conceptos complejos y teorías abstractas, explicando con claridad su asignatura. “Excentricidad”, se relaciona con la contextualización de los conocimientos, y un grado de histrionismo para explicar, desarrollar y motivar a los estudiantes, estimulando altos niveles de aprendizaje y retención en la memoria.

En un estudio de Abadía se concluye que las competencias más valoradas en los docentes son las competencias comunicativas, a modo de ejemplo que el profesor explique de forma clara los contenidos y fomento de la motivación, relaciones interpersonales y la metodológica. Asignando una menor importancia a la planificación y gestión de la docencia y de trabajo en equipo.

Zepeda en su estudio elaboró un perfil ideal de docente para el programa de pediatría, desagregó la función en tres roles: su rol como persona, como clínico y rol como profesor; y en este último exhibió como características más importantes las de estar formado en docencia, ser planificador y evaluador, con tiempo protegido para la docencia, con capacidades de autoevaluación y de autorreflexión, facilitador del aprendizaje, motivador, propiciador de un clima que facilite el aprendizaje, comunicador, con vocación, exigente, accesible, conocedor y utilizador de nuevas tecnologías y con capacidad de revisar el proceso docente.

Como en todas las relaciones humanas existe una fuerte influencia de la afectividad, de la cual no está exenta el aprendizaje, ya que ésta condiciona las motivaciones y expectativas que poseen, tanto del docente como del estudiante en el proceso educativo.

En el aprendizaje, la motivación es un factor, personal y propio de cada educando, fundamental para que la información se transforme en aprendizaje significativo, por lo tanto, el docente debe preocuparse por controlar, encausar y guiar, en la medida de lo posible, los factores que influyen, motiven y promuevan el aprendizaje significativo. La efectividad del docente se plantea como la capacidad para lograr los efectos sobre los estudiantes.

2.2.3. Modelo de enseñanza propuesto por Grow

¿Pero hasta qué punto el docente debe controlar el proceso de aprendizaje? Grow estableció un modelo educacional, que se basó a su vez en un modelo sobre el liderazgo situacional, que se sustenta en que la idea de que la enseñanza es un proceso en relación a la situación en que se presenta, en donde el estilo de enseñanza del profesor debe adecuarse a las habilidades y motivaciones de un estudiante en un tiempo determinado donde ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este modelo planteado por Grow, los docentes presentan estilos diferentes de enseñanza, que se clasifican en cuatro divisiones principales:

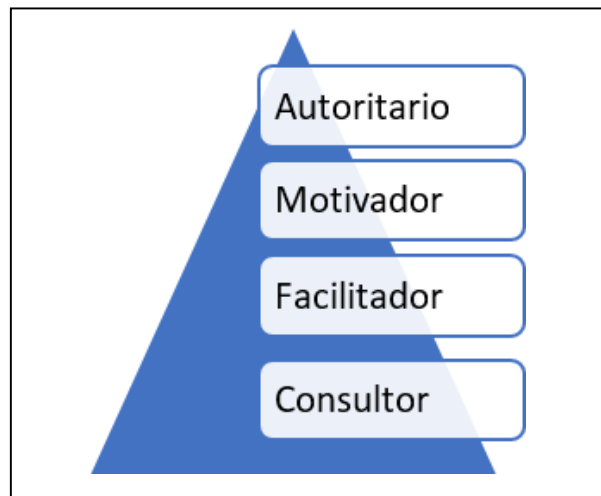


Figura 4. Roles del docente y estudiante propuestos por el método directo adaptado de L. Sauveur y a M. Berlitz.

Por otro lado, los estudiantes presentan cuatro estados del aprendizaje auto dirigido: Dependientes, Interesados, Involucrados y Auto dirigidos. Grow, además, propone que en cada uno de los estados de aprendizaje los estudiantes se asocien a uno de:

Los cuatro estilos de enseñanza de los docentes a la razón de:

- Autoritario-Dependiente
- Motivador-Interesado
- Facilitador-Involucrado
- Consultor-Auto dirigido

En este modelo, el gran problema es cuando no coinciden los estilos de enseñanza con los estados de aprendizaje auto dirigido, si un docente que se caracterice por ser facilitador tiene estudiantes cuya forma de autoaprendizaje sea dependiente, probablemente los alumnos se sientan desorientados con el estilo de docencia, se

desmotivarán y no lograrán un aprendizaje efectivo ni progresarán en la autogestión de su aprendizaje, ya que lo que necesitarían sería un estilo de docencia autoritaria.

Por lo tanto, una enseñanza efectiva ocurrirá cuando el estilo de enseñanza de profesor concuerde con estilo de aprendizaje que presenta el estudiante en un espacio de tiempo determinado. El docente entonces, debe identificar el estilo de aprendizaje que presentan sus estudiantes, adecuar su estilo de enseñanza al de sus estudiantes y alentar y fomentar al estudiante a subir y progresar a niveles más altos, para que finalmente alcance la autodirección de su aprendizaje.

Bajo este enfoque, definimos que la Directividad Docente es el estilo de enseñanza característico que presenta cada uno de los profesores, que debe concordar con el estado de autogestión del aprendizaje que presenta el estudiante en un momento determinado para progresar a la independencia del aprendizaje. El docente debe evaluar el estado de autoaprendizaje que presentan sus estudiantes para poder adecuar su estilo de enseñanza al que diagnosticó el alumno, de manera de contribuir el desarrollo progresivo del autoaprendizaje y tener un aprendizaje significativo.

En relación a esta variable, en el estudio de Estrada se encontró que, en los estudiantes de medicina, su opinión sobre si las prácticas pedagógicas de sus docentes favorecían la autodirección, fue neutra. Asimismo, éstos consideran más positivo para ellos que los docentes fomenten su participación en el proceso y un poco menos positivo que los profesores fomenten el aprendizaje significativo. De igual forma los alumnos con mayor deseo por el aprendizaje y con más confianza en sí mismos están más de acuerdo

con que sus profesores favorecen la reflexión y la participación de los estudiantes.

En otro estudio, se encontró que los tutores promueven la reflexión y el pensamiento, la promoción de habilidades para administrar la información y facilitan el desarrollo de la autodirección del aprendizaje.

Esto se aprecia cuando se utiliza la metodología de:

Aprendizaje basado en Problemas (ABP), donde existe un docente que realiza la función de tutor, que guía el aprendizaje que se quiere alcanzar, pero éste es discutido y construido por los propios estudiantes, y donde éstos previamente deben buscar la información requerida y analizarla personalmente, para luego presentarla y discutirla en pequeños grupos en las sesiones de ABP.

En estas sesiones se refleja que el aprendizaje autorregulado es un constructo complejo, cuya promoción requiere actuar sobre el alumnado, el profesorado y las interacciones entre todos.

Dada la importancia de la adquisición del Aprendizaje Auto dirigido y cómo puede influir la directividad docente en contribuir al aprendizaje auto dirigido, es que el objetivo de este estudio es analizar la relación del aprendizaje auto dirigido y la directividad docente.

2.2.4. Revisión para consolidar el aprendizaje Rosenshine y Stevens

Estas funciones son las que organizan la estructura del modelo de enseñanza directa. En resumen; en la enseñanza directa, La

modelización proporciona un camino importante para ayudar a los estudiantes a aprender habilidades complejas.

El modelo de enseñanza directa enfatiza la función del docente en la estructuración de los contenidos en el ofrecimiento de esta información a los alumnos. Sin embargo, parte de la eficacia del modelo radica en su capacidad de proveer oportunidades, tanto para los docentes como para los alumnos, de interactuar cuando un nuevo contenido es presentado.

Los docentes proveen andamiaje en la enseñanza de maneras diferentes: entre ellas descomponiendo las habilidades complejas en subcomponentes; ajustando la dificultad de las preguntas, dando ejemplos y ofreciendo consignas de apuntalamiento y pistas. Los docentes eficaces ayudan a los alumnos a conseguir altos niveles de logro y el andamiaje demuestra la manera en que los docentes ajustan lo que enseñan para ayudar a los alumnos a alcanzar las metas.

La zona de desarrollo próxima es la etapa del proceso de aprendizaje en la cual el alumno todavía no puede resolver un problema; realizar una habilidad solo, pero puede hacerlo bien con la ayuda del docente.

La zona de desarrollo próximo puede pensarse como un hallazgo en la enseñanza; es dentro de esa zona donde los docentes pueden ser más eficaces y ayudar a los alumnos a aprender. Fuera de la zona, los alumnos no necesitan ayuda (ya manejan la nueva habilidad), o carecen de las habilidades requeridas o de los conocimientos previos para beneficiarse con la enseñanza.

Cuando se usa el modelo de enseñanza directa, intentamos implementar clases en las zonas de desarrollo próximo de los alumnos. En resumen, tres líneas de investigación proveen el fundamento conceptual del modelo de enseñanza directa.

El trabajo de Bandura acerca del aprendizaje por observación se centra en la importancia de los modelos para aprender conductas complejas. El trabajo de Vygotsky acentúa la importancia del conocimiento de los otros en el aprendizaje, pero se centra más en las interacciones verbales entre los adultos y los niños. Juntas, estas tres fuentes pintan la tarea de la enseñanza como una actividad en la que el docente asume el rol central en el aprendizaje, guiando activamente a los estudiantes en la comprensión del nuevo contenido.

Enseñar habilidades y conceptos, puede ser modificados fácilmente para enseñar principios, generalizaciones y reglas académicas.

2.2.5. Las estrategias de enseñanza

Díaz y Hernández (2010) nos dice: “Las Estrategias de Enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos en los alumnos”. Podemos señalar entonces que el profesor debe conocer una diversidad amplia de estrategias; no solo eso sino los medios o recursos necesarios que complementen para orientar el aprendizaje de lo que sugieren.

En la actualidad, la gran mayoría de los docentes solo se preocupan por cumplir con su labor de enseñar, y no se dan cuenta que no es solo eso; sino aplicar estrategias adecuadas, ser dinámico,

plantear variaciones, tampoco sería lógico que los docentes tendrían que acomodarse a los estilos de todos sus alumnos esto sería imposible.

Se trata entonces que el docente trate de comprender las diferencias de los estilos de sus alumnos y mejore su estilo de enseñanza en situaciones que resulten adecuadas para los objetivos a tratar. En muchas situaciones académicas el método y estrategias de enseñanza es impuesto y no es variado; y esto trae como consecuencia que sea más imperante un estilo que el otro. Es importante que los docentes analicen bien su situación en el campo de la enseñanza, y eviten utilizar estilos que no les va a favorecer, porque esto crearía dificultades de aprendizaje en los alumnos.

El profesor debe estar bien capacitado y especializado en su materia, y así no tenga problemas en la enseñanza a sus alumnos. No puede utilizar una sola estrategia o método de enseñanza y menos que el docente lo imponga; debe adecuarse a la forma en que los alumnos aprenden. De esta manera formará verdaderos estudiantes capaces de resolver por sí mismo sus problemas al cual se enfrentan.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (pre instrucciones), durante (construccionales) o después (pos instruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido se puede hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándose en su momento de uso y presentación.

2.2.6. Actividad generadora de información previa

Según Díaz (2010) manifiesta que Wray y Lewis nos dice: “Que es una Estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos de un tema determinado.

Algunos autores se refieren a esta como lluvia de ideas o tormenta de ideas. Asimismo, Mendoza (2004) nos señala que también es una forma de reunión de un grupo relativamente pequeño que tiene por objeto la producción de nuevas ideas o dicho de otra manera, estimular la imaginación creadora.

Podemos complementar lo dicho anteriormente por Moreno (2008) nos dice: “Que la tormenta de ideas es una forma especializada de discusión; se utiliza comúnmente en situaciones de solución de problemas reales”.

Podemos señalar entonces que es una estrategia que ayuda a los alumnos a generar nuevas ideas y por lo tanto a exponer con libertad la solución de problema, y sobre todo lo que se busca es aportar en la tarea de aula en forma grupal para que se refuerce la actividad que se realice.

Es importante que en el contexto de la enseñanza en general el profesor puede utilizar un enfoque que este orientado a estimular la creatividad de sus alumnos; sin importarle el nivel académico ni la asignatura que imparte.

2.2.7. Modelo de propuesta de innovación pedagógica

El problema es que el profesor construye la planificación de su curso basado generalmente en la sumilla que le propone el curso, y no en la necesidad de conocimientos y competencias que requiere el mercado laboral. Estudiar el escenario real donde el estudiante va a tener que actuar, es el punto de partida para construir el silabo y la formulación de la competencia del curso.

No es diseñar los aprendizajes desde adentro hacia afuera sino desde afuera hacia adentro. Se tiene que entender que la formación profesional de los estudiantes está orientada a la solución de problemas del contexto donde va a actuar, con el volumen de conocimientos que ha adquirido y las habilidades que ha logrado desarrollar en su especialidad.

La sociedad del conocimiento demanda que los estudiantes sean creativos- generativos con competencias sustentables para que den respuesta con idoneidad y compromiso ético a los problemas del contexto. Que actúen en lo local con una visión global (Tourón, 2010).

La socio formación busca formar personas con un sólido proyecto ético de vida, emprendimiento, trabajo colaborativo, co-creación del conocimiento y meta cognición para resolver problemas en contextos cambiantes y complejos Tourón, (2010) Desde la socio formación se propone el desarrollo de competencias sustentables en los diversos actores sociales (estudiantes, docentes, directivos, políticos, líderes, etc.), las cuales se refieren a actuaciones integrales para resolver problemas en situaciones complejas y cambiantes.

Estas competencias se enfocan en generar nuevas alternativas de solución a los problemas en situaciones reales, mediante proyectos de innovación e investigación, con apoyo en la colaboración inter, multi y trans disciplinaria. Implican saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, afrontando diferentes contingencias que pueden ser transferidas con creatividad a cualquier contexto actual y futuro, (González, 2001).

Las competencias sustentables, desde la socio-formación, son dinámicas y abiertas, están en constante evolución. Se generan a partir del interés que los sujetos muestran por algo en particular y por la relación entre lo sujetos (González, 2001). Ello los hace ser competentes en cualquier ámbito: personal, social, profesional y productivo.

El desarrollo de las competencias, en esta perspectiva, requiere de nuevos ambientes de formación que trasciendan el énfasis en contenidos, la linealidad del aprendizaje, la fragmentación de las asignaturas y se centren en problemas contextualizados a partir de la colaboración. Es preciso, entonces, buscar nuevas estrategias didácticas, como las que propone la socio-formación: proyectos formativos, cartografía conceptual, UVE socio formativa, método de Kolb, análisis de casos por problemas contextualizados, la estrategia MADFA (Meta cognición; antes, durante y al final de la actividad) el TC-S (trabajo colaborativo sinérgico), entre otras.

Lo anterior requiere un cambio en las prácticas docentes. Más que un instructor, el docente debe convertirse en un mediador que genere ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto

real, para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad.

Específicamente, el docente debe fortalecer su rol como acompañante, asesor y apoyo continuo; buscando que los estudiantes resuelvan los problemas articulando saberes de varias disciplinas.

Desde la socio-formación, la mediación se realiza a través de diez acciones claves que tienen sustento en los retos que implica vivir en la sociedad del conocimiento. Estas acciones son: sensibilización, conceptualización, resolución de problemas, formación de valores y proyecto ético de vida, colaboración con otros, comunicación asertiva, creatividad, transversalidad, gestión de recursos y valoración meta cognitiva (Touron, 2010).

Según Mas (2012) En la medida que los docentes implementen estas acciones a partir de su propia experiencia y consideren los intereses y ciclo vital de los estudiantes, contribuyen a formar los ciudadanos que requiere la sociedad para asegurar su transformación. Esto debe evidenciarse en personas con un sólido proyecto ético de vida y emprendimiento para afrontar el continuo cambio social, el caos y la incertidumbre que serán más comunes en los próximos años.

En la docencia tradicional el docente es el protagonista del proceso educativo y el fin es transmitir contenidos ordenados por temas. Esto lleva a que el aprendizaje esté despersonalizado, que conlleva a la desmotivación y aumenta el riesgo de la deserción.

En la Socio formación, el nuevo rol de los docentes implica centrarse en lograr que los estudiantes sean los protagonistas de su formación y ellos mismos contribuyan a una mejor calidad de vida, el

tejido social, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental. Con este enfoque se busca generar las condiciones para que los estudiantes sean ciudadanos comprometidos con su entorno y en la medida que contribuyen a resolver los problemas se forman.

2.2.8. Dimensión comunicación abierta con los estudiantes

Con relación a la comunicación abierta con los estudiantes debemos tener en cuenta que cuando el alumno expresa una idea de tal manera que otros puedan entenderla, es el momento donde la aprende y la comprende con mayor eficacia, permitiéndole crear un hábito reflexivo en relación a sus prácticas.

2.2.9. Dimensión fomento de la reflexión

Garbanzo (2007) elabora un modelo de instrucción donde involucra la reflexión mediante el uso de metáforas, uno de los principales objetivos de su propuesta es demostrar que la reflexión permite explicitar las convicciones y creencias que poseen los estudiantes, a través de metáforas. Al definir las propuestas los estudiantes realizan una presentación y análisis con el fin de seleccionar las problemáticas, ponerlas a discusión y proponer alternativas de solución.

2.2.10. Dimensión Enseñanza centrada en el estudiante

El proceso de enseñanza tradicional comúnmente forma estudiantes pasivos, que no asumen responsabilidad de su aprendizaje, por tal razón Valerio (2017) señala que la enseñanza centrada en el estudiante, es el aprendizaje centrado en el estudiante, donde se pone todo el énfasis en la persona que aprende. Dicho de otra manera, la enseñanza centrada en el estudiante busca el aprendizaje activo a

través de solución de problemas, formulación de propias preguntas, discutir, explicar y debatir con el fin de que el proceso de enseñanza sea variado involucrando diferentes tipos de métodos centrados en los estudiantes.

2.2.11. Dimensión Fomento de la Autonomía

Zenteno (2009) conceptualiza la autonomía como la habilidad de asumir el propio aprendizaje, aclarando que dicha habilidad no es innata, sino que con el tiempo debe ser adquirida y desarrollada por los estudiantes, ya sea por el camino natural o mediante la educación formal.

2.2.12. Dimensión Fomento del Aprendizaje Significativo

Ausubel (2008) diseñaron la teoría del aprendizaje significativo la cual requiere para aprender relación las nuevas formas de aprendizaje a partir de las ideas propias del estudiante. Otro aspecto a considerar para desarrollar el aprendizaje significativo es que los conceptos tienen diferente alcance y que deben ir de lo general a lo específico, por ejemplo, el material pedagógico debe ser estructurado en superación al conocimiento memorístico tradicional, para obtener un aprendizaje integrado, comprensivo, de largo plazo, autónomo y estimulante.

2.2.13. Dimensión Fomento de la Autoevaluación

Sanchez y Jaimes (1985) En ocasiones, y al hilo de los métodos de enseñanza y evaluación, las razones de su incapacidad de actuar de forma autónoma, responsable y madura no dependen solamente de ellos mismos sino del sistema de evaluación empleado.

Esta evaluación, basada en la asistencia y participación en clase, la realización de las tareas y actividades del curso y la superación de los exámenes, tiene la finalidad de medir de forma cuantitativa, a través de una nota, lo que el estudiante ha conseguido en detrimento de una evaluación cualitativa que permite valorar cómo se han conseguido los resultados del curso y de si el estudiante realmente los ha conseguido.

Es decir, se utilizan procedimientos de evaluación que fomentan el logro de unos objetivos determinados con la obtención de una nota. Como consecuencia de ello, con frecuencia, los estudiantes no prestan atención a la evaluación de tipo formativo y así, al recibir sus trabajos de clase o exámenes, centran la mayor parte de su atención en la nota, dejando de lado el feedback o ayuda que el profesor les hace o les puede hacer para que puedan alcanzar un mayor control de su propio aprendizaje.

Esta descripción tiene mucho que ver con el concepto de evaluación auténtica que propone Kohonen (2000): “la evaluación auténtica se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real.

2.3. Definición de Indicadores de directividad docente

2.3.1. Diagnóstico de conocimientos

De acuerdo con Corominas (2001), el proceso tiene como finalidad descubrir, describir y, en su caso, explicar el comportamiento de una persona estudiando todos los factores intervinientes (personales,

interactivos, contextuales). el conocimiento básico del estudiante representa la necesidad de recoger información sobre variables o dimensiones que le son de gran utilidad al docente.

2.3.2. Resolución de situaciones concretas

Resulta ser una de las problemáticas que en estos últimos tiempos está siendo abordada con gran interés y preocupación por la investigación educativa. Para García (2005) hablar de problemas implica considerar aquellas situaciones que demandan reflexión, búsqueda, investigación y donde para responder hay que pensar en las soluciones y definir una estrategia de resolución que nos conduce, precisamente, a una respuesta rápida e inmediata.

2.3.3. Actividades de evaluación

La Evaluación se deberían establecer metas y objetivos concretos en términos de comportamiento observables. Para él, la Evaluación debía fundamentarse en la comparación entre los propósitos (objetivos), es decir lo que se pretende conseguir y lo que realmente se logra (resultados).

2.3.4. Aliento de participación en clase

Coll y Solé, (2009) Invita a los estudiantes a participar en clase, realizar comentarios verbales e involucrarse en la conversación para que no haya solo una exposición por parte del docente. Promueve la comunicación entre profesores y estudiantes; una manera de hacerlo es a través del planteo de dudas, preguntas que no hayan realizado en clase y comentarios a través del correo electrónico o plataformas educativas, por ejemplo. Será importante recordarles a los alumnos

que escuchar es también parte de la participación y que es necesario desarrollar esa capacidad.

2.3.5. Utilización de material de apoyo

Cotrado (2017) Es precisamente desde esta perspectiva en donde los recursos didácticos se convierten en herramientas de apoyos, ayudas, estrategias, vías, acciones didácticas para que se efectúe esta enseñanza-aprendizaje, involucrándose de esta manera aspectos motivacionales en los procesos de atención para el manejo eficiente de la información.

2.3.6. Actividades de enseñanza

Gomez y Oviedo (2011) Representan el medio utilizado por los profesores para desarrollar los contenidos programados y la consecución de las capacidades recogidas en los objetivos generales de área y objetivos didácticos. La secuencia didáctica que siguen las actividades en la unidad didáctica tiene una importancia capital. Según estén ordenadas o planificadas pueden tener un cariz magistral o permitir al alumno la participación activa. De otro lado, la planificación de las actividades debe contemplar distintos niveles de dificultad para hacer efectiva la atención a la diversidad y el ritmo de aprendizaje de los alumnos, sin olvidar la dimensión social de dicho proceso.

2.3.7. Conexión de contenidos con las aplicaciones prácticas

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), (1988) El estudiante no es un receptor pasivo de información, sino que lo importante para el aprendizaje es precisamente la actividad mental que

le permite relacionar la nueva información con el conocimiento que ya tiene, construyendo y reconstruyendo así progresivamente nuevas estructuras de conocimiento.

2.3.8. Reflexión y discusión grupal

Se le llama grupo a un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes espacios- temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles, los cuales también serán vistos con detalle ya que cada persona que conforma un grupo tiene roles diferentes y son fundamentales en el desarrollo de las actividades a realizar por ellos.

2.3.9. Promoción de clases dinámicas

Es interesante contar con diversas dinámicas que se pueden aplicar a un grupo de personas, en clases, talleres y demás; ya que, mediante estos, podrás hacer que se vuelvan a conectar contigo si están dispersos o cansados, o simplemente tener un momento de esparcimiento para generar empatía y demás. Es así, como se pueden escoger diversas dinámicas según los propósitos que se tengan planteados y también, según el contexto de las personas presentes.

2.4. Aprendizaje auto dirigido

Según Brookfield (2004) La autodirección del aprendizaje está definida como la participación activa del estudiante en el diseño, la conducción y la evaluación de un esfuerzo de aprendizaje, el cual es elegido y llevado a cabo por el propio aprendiz.

Este concepto está abierto a un gran número de interpretaciones que se movilizan a través de un espectro amplio de conductas, en donde se incluyen habilidades cognitivas, estrategias y procedimientos para aprender de forma autónoma. En este orden de ideas, los estudiantes que son capaces de autodirigir su aprendizaje determinan metas específicas, localizan recursos, planean actividades, seleccionan estrategias de aprendizaje, monitorean el desarrollo de las actividades y evalúan de forma constante el resultado de su aprendizaje. Para Owen (2002) En su base conceptual, este tipo de aprendizaje ha estado históricamente vinculado a la educación de adultos.

Según Tough (1967) en Canadá, fue el pionero en trabajar la identificación y caracterización de personas que de manera autónoma lograron ser exitosas en diferentes dominios del conocimiento. La idea central del trabajo de Tough radica en que los adultos son capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizaje con base en sus intereses y necesidades. En este sentido, podemos decir que Tough analiza las características que tienen los proyectos de aprendizaje desarrollados por personas adultas al margen del contexto educativo formal.

Desde hace varias décadas, diversos investigadores en el área de la educación de adultos han buscado comprender cómo las personas son capaces de aprender por sí mismas, resolver sus propios problemas y enfrentar diferentes circunstancias dentro y fuera de la escuela. Para Owen (2002) Este tipo de aprendizaje se describe en la literatura de manera indistinta como aprendizaje independiente, autoplanificado, autónomo, autodirigido y autorregulado. Si bien los términos indicados son utilizados como sinónimos o conceptos intercambiables, su foco central permanece vinculado a la capacidad de una persona de poder llevar adelante tareas de aprendizaje de manera autónoma.

Por lo que es elemental que para que el aprendizaje sea dinámico, es necesario que exista una estimulación adecuada por parte del aprendiz y una vocación docente por parte del educador. A partir de esta premisa, nos planteamos las siguientes inquietudes: ¿somos los docentes conscientes del nivel de motivación de nuestros alumnos al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿sabemos si tienen totalmente claro cuál es la meta que persiguen en su aprendizaje?, ¿conocemos el nivel de manejo que tienen de las estrategias de aprendizaje que los llevarán al éxito en su tarea académica? Y finalmente, ¿sabemos si son capaces de evaluar su desempeño y los logros obtenidos? Justamente una de las principales causas del bajo rendimiento académico.

Según Zimmweman (1990), es la incapacidad de los alumnos de controlar su propia conducta. Zimmweman (1990) se interesó en investigar cómo los alumnos pueden sentirse más motivados y capaces de asumir responsabilidad, controlar o autorregular su logro académico.

En tal sentido, todo proceso educativo debe tender a lograr que los individuos sean capaces de seguir aprendiendo fuera de los ámbitos educativos formales, llámense escuela, universidad, instituto, etc., propiciando que cada sujeto pueda ser “maestro de sí mismo”, eligiendo la “autodirección” como forma de vida.

2.4.1. Dimensión Planificación del aprendizaje

La planificación es una de las herramientas fundamentales en el aspecto de la enseñanza, cabe mencionar que no existe un único modo de planificar, por lo tanto, es justo afirmar que la programación de la enseñanza no es una práctica neutral, sino que se fundamenta tanto en principios teórico-prácticos como axiológicos. En otras palabras: cada una de estas modalidades, nos refiere a diferentes modelos didácticos. Los métodos de enseñanza son un conjunto de momentos y técnicas

lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del estudiante hacia determinados objetivos.

El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje. Ahora bien, el método constructivista tiene un enfoque que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos; no es un simple producto del ambiente ni un solo resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea. Bruner denomina a su posición teórica, teoría de la instrucción y no teoría del aprendizaje, ya que piensa que una teoría del aprendizaje es descriptiva y se limita a describir los hechos, y por el contrario una teoría de la instrucción es prescriptiva pues proporciona ciertas orientaciones sobre la forma en que se debe enseñar una asignatura con más eficacia.

2.4.1.1. La teoría de Bruner tiene 4 principios fundamentales:

a. La motivación

Especifica las condiciones que predisponen a un individuo a aprender. Implícita en todos los principios de la teoría está la idea de que los niños tienen una tendencia innata que los lleva a aprender.

b. La estructura

Señala que el conocimiento procedente de una asignatura debe organizarse óptimamente de modo que pueda transmitirse a los estudiantes de forma comprensible.

c. La secuencia

Los contenidos presentados a los alumnos deben estar organizados en una determinada secuencia que vaya desde una representación inactiva a una icónica para acabar finalmente en una simbólica.

d. El refuerzo

Los aprendizajes deben ser reforzados. Para llegar a dominar un problema es necesario recibir retroalimentación sobre las estrategias de resolución del mismo. Todo estudiante es capaz de aprender cualquier cosa siempre que se seleccione el nivel de información apropiado a su nivel intelectual.

Un primer grupo incluye aquellas asociadas a características intrínsecas de los alumnos, donde se encuentra la capacidad del alumno para estudiar y específicamente para desarrollarse como aprendiz autónomo.

Es así, como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje autodirigido es la capacidad basal de los estudiantes denominado específicamente por los autores como preparación al aprendizaje autodirigido.

Es necesario considerar en el constructo del aprendizaje autodirigido, las experiencias previas que presenten los estudiantes, señalado como uno de los principales recursos de aprendizaje en el adulto, dada su acumulación de experiencias de vida.

En general, los estilos de aprendizaje han sido estudiados más como una característica que el profesor debe considerar al momento de elegir sus estrategias de enseñanza. Si bien existen escasos estudios sobre su relación con el aprendizaje autodirigido, sí es posible encontrar en la literatura que la capacidad reflexiva analítica es uno de los componentes necesarios para aprender de manera autónoma.

Deben evaluar los estilos de aprendizaje y las preferencias de sus estudiantes para poder determinar la oportunidad del aprendizaje autodirigido. Además, se agregan a las características del estudiante necesarias para el aprendizaje autodirigido, el autocontrol y la regulación en el aprendizaje.

Estudiantes que presentan un mayor control durante el proceso están en mejores condiciones para convertirse en aprendices autónomos permanentes. Esto implica tener ciertas capacidades metacognitivas: como el insight y la autorreflexión.

Un segundo grupo de variables son las asociadas al proceso enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, el contenido que se está aprendiendo, el contexto social, cultural y educacional, la complejidad el proceso, son factores que interactúan con el autoconcepto del estudiante y sus capacidades para tener éxito en la tarea.

Las características culturales también tienen un rol importante en el aprendizaje autodirigido. En algunos grupos, estas características hacen que sus miembros estén menos inclinados que otros a cuestionar la objetividad de las creencias y las prácticas compartidas por la comunidad y tengan una menor tendencia a reconocer su rol y autoría en la construcción de conocimiento.

Al respecto, Grow plantea un modelo en el que sugiere que el docente debe identificar las características del alumno para orientar las actividades de aprendizaje. Este modelo será detallado a continuación en el apartado.

2.4.2. Dimensión Deseo de aprender

Para generar el deseo hace falta generar antes problemas. La trilogía fuerte con la que trabajo con los enseñantes es proyecto-problema recursos. Es decir, hay un proyecto, se descubren dificultades, problemas, y a partir de ahí se van a buscar los recursos.

2.4.3. Dimensión Autoconfianza

Es la capacidad de creer en uno mismo para alcanzar nuestras metas personales, así como para afrontar los distintos retos que van apareciendo día a día. Las personas que tienen autoconfianza son personas que creen en sí mismas, en sus capacidades y en sus recursos personales, por lo que son capaces de proponerse metas y dar los pasos necesarios para alcanzarlos.

La autoconfianza es el valor que hemos trabajado en el mes de febrero. Para el próximo mes trabajaremos con nuestros alumnos el

autoconocimiento. La confianza es una apuesta hecha en el presente, hacia el futuro, y fundamentada en el pasado Alfaro et all (2008).

Un segundo requisito indispensable es que exista interdependencia, es decir, que los intereses de una de las partes no puedan ser alcanzados sin contar con la otra.

2.4.4. Dimensión Autogestión

Para definir la autogestión en la esfera de la educación, parece conveniente situarla en su significación más amplia. En Francia, el término mismo de autogestión es de empleo reciente. Se usó primero para designar la experiencia de la Yugoslavia de hoy. Más tarde, sobre todo a partir de 1968, ha servido para calificar un tema prioritario de reivindicaciones de organizaciones sindicales y políticas. Tiene sus equivalentes en varias expresiones anglosajonas: "industrial democracy", "self government", "self management", mientras que en francés se habla más bien de "cogestion", "participation" y "autonomie".

2.4.5. Dimensión Autoevaluación

Castro (1988) En estos tiempos en los que tanto se habla de calidad en la educación no debemos perder de vista que, en una sociedad democrática y plural una enseñanza de calidad debe ser sinónima de atender a los diferentes ritmos de estudio y de aprendizaje de los alumnos. Una de las estrategias que puede contribuir a afrontar la diversidad de los discentes en el aula es enseñarles a que evalúen su propio aprendizaje.

La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumno. Características relativas, por ejemplo, a: capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc.

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente.

2.5. Definición de Indicadores del aprendizaje autodirigido:

La resolución de problemas implica la capacidad de identificar y analizar situaciones problemáticas cuyo método de solución no resulta obvio de manera inmediata. Incluye también la disposición a involucrarnos en dichas situaciones con el fin de lograr nuestro pleno potencial como ciudadanos constructivos y reflexivos.

2.5.1. Habilidades de gestión

La gestión requiere un enfoque ordenado, archivos organizados, fuertes habilidades de gestión del tiempo y una eficiencia personal. Estas son las claves para la efectividad.

2.5.2. Planificación de aprendizaje

La planificación es una de las herramientas fundamentales en el aspecto de la enseñanza, cabe mencionar que no existe un único modo de planificar, por lo tanto, es justo afirmar que la programación de la

enseñanza no es una práctica neutral, sino que se fundamenta tanto en principios teórico-prácticos como axiológicos. En otras palabras: cada una de estas modalidades, nos refiere a diferentes modelos didácticos.

2.5.3. Evaluación de nuevas ideas

El proceso de evaluación es la acción. Es un enfoque holístico y sostenible de vista de una posible realización de las ideas y garantiza que la idea puede proseguir activamente. La idea de evaluación sirve como una preparación para una amplia planificación de proyectos.

2.5.4. Expectativas personales

Una expectativa es lo que se le muestra en la sociedad. Una expectativa, es lo que ves más allá de lo que puedes ver, puede o no ser realista. Un resultado menos ventajoso ocasiona una decepción, al menos generalmente. Si algo que pasa es completamente inesperado suele ser una sorpresa. Una expectativa sobre la conducta o desempeño de otra persona, expresada a esa persona, puede tener la naturaleza de una fuerte petición, o una orden, y no solo una sugerencia.

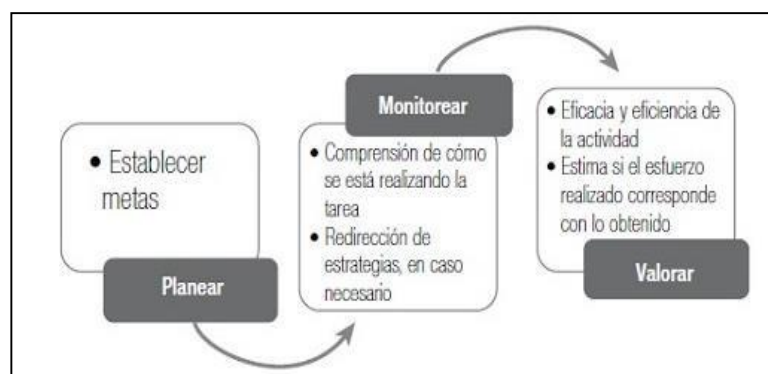
2.5.5. Necesidad de aprender

Aprender es una necesidad del ser humano de adquirir conocimientos, actitudes y habilidades para la modificación o adquisición de comportamientos. Muchas de las medidas adoptadas se hacen para mantenerse en salud. Es imposible separar la enseñanza del aprendizaje.

2.5.6. Toma de decisiones

A la hora de tomar una decisión, entran en juego diversos factores. En un caso ideal, se apela a la capacidad analítica (también llamada de razonamiento) para escoger el mejor camino posible; cuando los resultados son positivos, se produce una evolución, un paso a otro estadio, se abren las puertas a la solución de conflictos reales y potenciales.

Guglielmino (2003) elaboró uno de los primeros instrumentos para medir lo que ella denominó Disposición para el Aprendizaje Autodirigido. Los primeros estudios que se hicieron con relación al tema se desarrollaron en el ámbito del aprendizaje de adultos. Así, en



la década de los setenta, Lucy Guglielmino elaboró uno de los primeros instrumentos para medir lo que ella denominó Disposición para el Aprendizaje Autodirigido.

Figura 5. Fases del aprendizaje autorregulado.

2.6. Modelos teóricos del auto aprendizaje

El conocimiento de la práctica profesional cambia tan rápido como en los últimos años, debido al incremento de conocimiento científico y tecnológico que repercute en la práctica profesional, se necesita enseñar habilidades metacognitivas para poder desarrollarlo y estas habilidades las considera en

realidad, las realmente útiles durante la vida laboral, y a partir del desarrollo de estas habilidades se busca el Antecedentes y situación actual mejor camino para proseguir hacia la educación basada en competencias. Y es entonces cuando adquiere más sentido retomar la corriente del Aprendizaje Autodirigido (AA).

A continuación, se representa con la Figura 6 la idiosincrasia del AA, qué incluye y en qué desemboca. Estas actitudes, habilidades o características personales sometidas bajo el prisma del AA aportan autogestión, deseo de aprender y autocontrol en la persona.

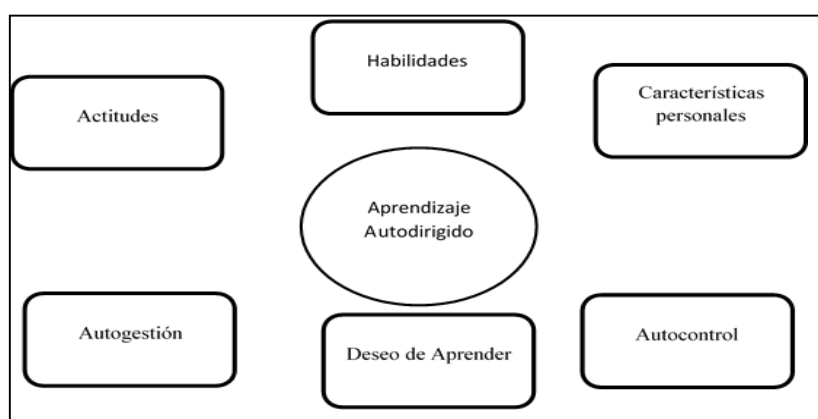


Figura 6. La idiosincrasia del Aprendizaje autodirigido modelo por Wisley y Fisher (2001)

En otras palabras, el AA se concibe como la capacidad que tiene el sujeto de guiar su propio proceso de aprendizaje considerando sus características como estudiante y el contexto donde se desarrolla.

El aprendiz asume la responsabilidad de su aprendizaje y necesita del tutor que también adopte un papel muy activo: negociando, intercambiando opiniones, aportando recursos y validando los resultados obtenidos durante el aprendizaje. En definitiva, se entiende el Aprendizaje Autodirigido como un método de instrucción.

2.6.1. Modelos de aprendizaje autodirigido Merriam y Caffarella

Merriam y Caffarella (1999) clasifican los modelos de aprendizaje autodirigido como:

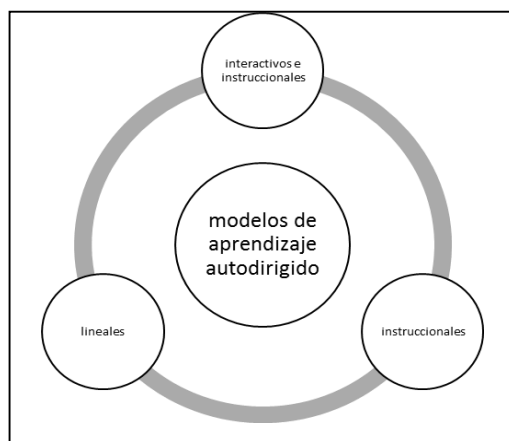


Figura 7. Modelos de Aprendizaje Autodirigido por Merriam y Caffarella (1999).

Lineales, en donde los sujetos siguen una serie de pasos consecutivos que les permiten el desarrollo de una tarea en forma autónoma.

Interactivos, a través de los cuales se articulan las características del aprendiz, los procesos cognitivos que este desarrolla en la ejecución de la tarea, y el contexto en donde se lleva a cabo el aprendizaje.

Instruccionales, que corresponden a los métodos utilizados por los profesores para promover la realización de tareas de manera independiente.

Según Ross (1999) el concepto de aprendizaje auto dirigido está abierto a un gran número de interpretaciones que se movilizan a través de un espectro, que por un lado incluye las habilidades, técnicas y procedimientos a través de los cuales se determinan las metas y

objetivos, se localizan los recursos, se planean las estrategias y se evalúan los resultados.

Por otro lado, Ross (1999) incorpora la toma de conciencia crítica como la capacidad de identificar y asumir sesgos, antes de darlos por seguros. Cuando un sujeto decide iniciar un proceso de aprendizaje por sí solo, entran en juego tres dimensiones básicas del aprendizaje que debe controlar para promover su logro académico. Estas las podemos ver resumidas en la siguiente figura:



Figura 8. Dimensiones de aprendizaje autodirigido (adaptado de Paris y Winograd,1990)

Cada una de estas dimensiones cumple una función específica en el proceso del aprendizaje autodirigido. Como educadores debemos conocer cuáles son éstas y de qué manera podemos influir para que cada una de ellas se desarrolle. El trabajo con algunas será más fácil de propiciar y lograr resultados concretos, en tanto en otras dimensiones, debido a su carácter intrínseco en donde confluyen aspectos actitudinales, el desarrollo de las mismas se constituirá en un reto mucho mayor para los docentes.

A continuación, se encuentra una figura 9 con la definición y características de cada una de las dimensiones anteriormente señaladas.

	Definición	Características
Metacognición	Conciencia de pensamiento efectivo y análisis de los propios hábitos de pensamiento, "autoaprecio", "autodirección", guiar los planes que nos disponemos hacer	Involucra un proceso de autorregulación, que incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Autoobservación • Autoevaluación • Autorreacción
Uso de estrategias	Se enfatiza más en "ser estratégico" que en "tener una estrategia"	Tres aspectos metacognitivos de las estrategias: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento declarativo (¿qué es la estrategia?) 2. Conocimiento procedimental (¿Cómo opera la estrategia?) 3. Conocimiento condicional (¿Cuándo y por qué debe ser aplicada la estrategia?)
Motivación sostenida	El aprendizaje requiere esfuerzo y elecciones	Este involucra decidir sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Metas de una actividad • Percibir el valor o dificultad para realizar una tarea. • Potenciales beneficios de éxito o probabilidad de fracaso

Figura 9. Definición y características de las dimensiones del aprendizaje auto dirigido (Adaptado de Paris y Winograd,1990).

2.6.2. Teoría de Aprendizaje Autodirigido de Garrison

En este sentido, algunas organizaciones que promueven habilidades del siglo XXI han destacado la importancia del Aprendizaje autodirigido. Basada en la Teoría de Aprendizaje Autodirigido de Garrison generando la importancia de estudiar en profundidad este tipo de aprendizaje y así poder favorecer el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes de diferentes niveles de escolaridad.

Históricamente el aprendizaje auto dirigido tiene sus raíces en los trabajos desarrollados por Tough con adultos en Canadá, en dicho contexto el aprendizaje autodirigido ocupa un lugar relevante en el desarrollo teórico del concepto de andragogía. Propuesto por Knowles, Holton, y Swanson, (2011). quien focaliza sus estudios en explicar la forma en cómo aprenden los adultos.

Complementariamente, uno de los elementos centrales de este tipo de aprendizaje es la medición del mismo, la cual tradicionalmente se hace a través de escalas que buscan medir de manera indirecta constructos latentes a través de ítems organizados en torno a factores.

A través de los años, especialmente en el mundo angloparlante, se han desarrollado diversas escalas para medir aprendizaje autodirigido, entre las cuales podemos nombrar The Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS); The Oddi Continuing Learning, Inventory (OCLI); Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education (SDLRSNE); y The Personal Responsibility Orientation Self-Directed Learning Scale (PRO-SDLS) y The Garrison's Model of Self-Directed Learning Scale.

A continuación, se entrega una descripción de cada una de ellas, indicando los 8 factores que permiten del análisis psicométrico: (1) Auto concepto como aprendiz efectivo; (2) Apertura a oportunidades de aprendizaje; (3) Iniciativa e independencia en aprendizaje; (4) Aceptación de responsabilidad en el propio aprendizaje; (5) Amor por aprender; (6) Creatividad; (7) Capacidad para utilizar habilidades básicas de estudio y de resolución de problemas; (8) Orientación positiva hacia el futuro.

De las múltiples definiciones sobre aprendizaje autodirigido, mencionaremos la de Knowles, quien lo define en un sentido más amplio de la siguiente manera: aprendizaje autodirigido describe un proceso en el que los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos humanos y materiales necesarios para

aprender, la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Cabe resaltar que estas y otras definiciones hacen referencia al aprendizaje auto dirigido en adultos. Sin embargo, el concepto de aprendizaje autorregulado se hizo popular en 1980, debido a que enfatizaba en la emergente autonomía y responsabilidad de los alumnos de hacerse cargo de su propio aprendizaje.

Por otro lado, se define al aprendizaje activo auto dirigido como “el grado en el cual los alumnos son meta cognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos en su aprendizaje”. Asimismo, se define (Birenbaum, 2002). “ el aprendizaje auto dirigido implica la capacidad de asimilar nuevo conocimiento y aplicarlo en la solución de problemas, la habilidad para pensar críticamente y poner en funcionamiento la autoevaluación, así como, comunicarse y colaborar con otros” (Birenbaum, 2002).

2.7. Definición Características

2.7.1. Metacognición

Conciencia de pensamiento efectivo y análisis de los propios hábitos de pensamiento, “auto aprecio”, “auto dirección”, guiar los planes que nos disponemos hacer Involucra un proceso de autorregulación, que incluye: Auto observación, auto evaluación, auto reacción.

2.7.2. Uso de estrategias

Se enfatiza más en “ser estratégico” que en “tener una estrategia: Tres aspectos Meta cognitivos de las estrategias:

- Conocimiento declarativo (¿qué es la estrategia?)
- Conocimiento procedimental (¿Cómo opera la estrategia?)
- Conocimiento condicional (¿Cuándo y por qué debe ser aplicada la estrategia?)

De estas tres grandes dimensiones, se derivan otras habilidades auto regulatorias que pueden ayudar a promover el autoaprendizaje.

Éstas son: Motivación, Métodos de aprendizaje, Uso del tiempo, Medioambiente físico y Medioambiente social.

2.8. Modelos del aprendizaje autodirigido

2.8.1. Modelos Instruccionales

Esta categoría ofrece importantes aportes para los educadores que trabajan en ambientes formales, y a los cuales podrían integrarse métodos de aprendizaje autodirigido para llevar a cabo sus programas y actividades de enseñanza.

Para Gewerc (1996) la disposición para el aprendizaje autodirigido es una combinación de habilidad y motivación y señala, además, que esta disposición es situacional.

Distingue los siguientes principios base en relación con el aprendizaje auto dirigido y su enseñanza:

La educación debe producir aprendices auto dirigidos permanentes, pero En su lugar algunas veces crea dependencia. Hay más de una forma de enseñar bien. La habilidad de ser auto dirigido

es situacional. Uno puede ser auto dirigido en alguna materia, pero un aprendiz dependiente en otra.

2.9. Las metodologías docentes para el aprendizaje auto dirigido

También existen otros tipos de aprendizajes que se utilizan en la educación superior como son el aprendizaje experiencial que hace referencia a aquel aprendizaje que se desarrolla en una situación de trabajo y el aprendizaje reflexivo que hace referencia a aquel aprendizaje que se elabora a partir de la reflexión sobre la práctica profesional a diferentes niveles de profundidad y caracterizada por ser metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencionada, pero que no se desarrollan en el documento.

A continuación, se presenta una tabla-resumen con las definiciones de las metodologías docentes y los instrumentos más utilizados en la educación superior y la relación de cada uno de ellos con las cualidades más cercanas a la disposición para el AA.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

- a. Existe una relación directa y significativa entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

3.1.2. Hipótesis específicas

- a. La Planificación del aprendizaje se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.
- b. El deseo de aprender se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.
- c. La Autoconfianza se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.
- d. La Autogestión se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

- e. La Autoevaluación se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

3.2. Variables

3.2.1. Variable Independiente - Directividad Docente.

3.2.1.1.Indicadores

- Diagnóstico de conocimientos
- Resolución de situaciones concretas
- Actividades de evaluación
- Aliento de participación en clase
- Utilización de material de apoyo
- Actividades de enseñanza
- Conexión de contenidos con las aplicaciones practicas
- Reflexión y discusión grupal
- Promoción de clases dinámicas.

3.2.1.2.Escala de medición

Ordinal

Malo: 0 - 128

Regular: 129 - 154

Bueno: 155 – 180

3.2.2. Variable Dependiente - Aprendizaje auto dirigido

3.2.2.1.Indicadores

- Resolución de problemas
- Habilidades de gestión
- Evaluación de nuevas ideas
- Expectativas personales
- Necesidad de aprender
- Toma de decisiones.

3.2.2.2.Escala de medición

Ordinal

Malo: 0 - 145

Regular: 146 - 164

Bueno: 165 – 184

3.3. Tipo de Investigación

Según Arias (1997) señala que la producción de un nuevo conocimiento, el cual puede estar dirigido a incrementar los postulados teóricos de una determinada ciencia se le conoce como investigación básica o pura y se caracteriza porque parte de un marco teórico y permanece en él;

La finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios, en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico.

3.4. Diseño de la Investigación

El diseño de la presente investigación es no experimental que Según Hernández (2014) Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables.

Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos. La investigación es de nivel correlacional que según Hernández (2014) califica a los estudios correlacionales a los que asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (p. 93).

3.5. Ámbito de estudio

Ámbito Espacial. - La presente investigación se desarrolló en la ciudad de Tacna, en el centro de idiomas de la UNJBG

Ámbito Temporal. – la investigación se desarrolló durante el año 2018, en un plazo de 06 meses.

3.6. Población y Muestra

3.6.1. Población

La población estuvo conformada por los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG matriculados el mes junio 2018, de los distintos niveles del idioma inglés.

Tabla 1
Población de estudio

Población	Niveles	N	%
Estudiantes del centro de idiomas	Básico	805	51%
	Intermedio	367	23%
	Inter-avanzado	244	15%
	Avanzado	167	11%
Total		1583	100%

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2. Muestreo

La muestra será obtenida mediante la siguiente formula:

$$n = \frac{N * Z_{1-\alpha/2}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{1-\alpha/2}^2 * p * q}$$

Marco muestral N = 1583

Alfa (Máximo error tipo I) $\alpha = 0,050$ Nivel de Confianza $1 - \alpha/2 = 0,975$

Z de $(1-\alpha/2)$ $Z (1 - \alpha/2) = 1,960$ P p = 0,500

Q q = 0,500

Precisión = 0,050

Tamaño de la muestra n = 309,29

3.6.3. Muestra

Tabla 2
Muestra poblacional

Población	Niveles	n	%
Estudiantes del centro de idiomas	Básico	158	51%
	Intermedio	72	23%
	Inter-avanzado	48	15%
	Avanzado	33	11%
Total		310	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, la muestra queda conformada por un total de 310 estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, donde del nivel básico fueron 158 estudiantes, del nivel intermedio fueron 72 estudiantes; del nivel inter- avanzado fueron 48 estudiantes y en el nivel avanzado fueron 33 estudiantes; para todos los casos los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio fueron seleccionados al azar.

3.7. Técnicas e Instrumentos

3.7.1. Técnicas

Arias (2006) Se define la encuesta como una técnica que pretende obtener la información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación a un tema en particular (p. 72).

3.7.2. Instrumentos

Arias (2006) Cuestionario es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario auto

administrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador (p. 74).

3.8. Validez del instrumento de medición

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se aplicó 2 instrumentos de recolección de datos; uno para la variable independiente y otra para la variable dependiente, los cuales fueron aplicados a la muestra de estudio durante el mes de diciembre del año 2018, siendo la fecha y para la toma de datos desde el martes 10 al jueves 12 de diciembre del 2018, en los turnos mañana y tarde, en los grupos de los niveles, básico, intermedio, inter – avanzando y avanzado.

Para la prueba de validez se aplicó: la validez de contenido por juicio de expertos; para ambos instrumentos de investigación (ver anexo 06).

3.9. Confiabilidad del instrumento de medición

La medición del nivel de confiabilidad del instrumento de medición se llevó a cabo mediante la prueba de alfa de Cronbach, con la finalidad determinar el grado de homogeneidad, que tienen los ítems del instrumento de medición (ver Anexo 03).

Para la variable independiente

A través de la escala de Likert, se utilizó para medir el nivel Directividad Docente mediante un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios antes los cuales se solicitó la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los estudiantes del CEID de la UNJBG (ver anexo 03)

Ficha de técnica del cuestionario de la variable Directividad Docente

Título: Cuestionario de Directividad Docente Autor: Karl Heinz Schorwer Beddings (2017) Adaptado por: Bach. Yubitza Miranda.

Objetivo: Conocer el nivel de Directividad Docente Fecha de aplicación: diciembre 2018 Administración: Colectiva y/o individual

Duración: 20 a 25 minutos Escala de medición: Ordinal

Para la variable dependiente

También se hizo uso de la escala de Likert, porque así lo amerita el problema de investigación, toda vez que la elaboración de los ítems va a expresar una relación lógica para que el encuestado pueda manifestar su acuerdo o desacuerdo (Ver anexo 03).

Ficha de técnica del cuestionario de la variable
“Aprendizaje Autodirigido”

Título: Cuestionario de Aprendizaje Autodirigido Autor: Karl Heinz Schorwer Beddings (2017) Adaptado por: Bach. Yubitza Miranda.

Objetivo: Conocer el nivel de aprendizaje autodirigido Fecha de aplicación: diciembre 2018

Administración: Colectiva y/o individual Duración: 20 a 25 minutos

Escala de medición: Ordinal

CAPÍTULO IV

LOS RESULTADOS

4.1. Descripción del trabajo de campo

4.1.1. Planificación

En primer lugar, se realizó las coordinaciones con las autoridades universitarias para solicitar el permiso de realizar la investigación en la UNJBG.

4.1.2. Organización

Posterior a la aprobación, se informó a los docentes de dicha institución que se aplicará una encuesta.

4.1.3. Ejecución

Se elaboró la matriz de consistencia de variables en donde se determinó el problema, hipótesis, variables, dimensiones e indicadores para pasar a la aplicación del instrumento.

4.1.4. Evaluación

Finalmente, el área del instituto encargado de facilitar la aplicación de cuestionarios a los estudiantes del CEID – 2018 el instrumento se aplicó de forma presencial en las aulas, finalmente los datos fueron procesados mediante el programa SPSS versión 25.

4.1.5. Diseño de la presentación de los resultados

La presentación de resultados se elaboró a través de las hojas de procesamiento de datos más usados, que son aplicativo informático de nombre Microsoft Excel 2019 y para la presentación de resultados se trabajó con el paquete estadístico SPSS versión 25.

4.2. Presentación de resultados - Análisis estadístico

4.2.1. Análisis descriptivo de las variables de estudio

4.2.1.1. Análisis descriptivo de los indicadores de la variable *directividad docente*

Tabla 3

Indicadores de directividad docente, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Indicadores	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
	En desacuerdo	42,00	32,06
Diagnóstico de conocimientos	Indeciso	69,00	52,67
	De acuerdo	20,00	15,27
Resolución de situaciones concretas	En desacuerdo	29,00	22,14
	Indeciso	102,00	77,86
Actividades de evaluación	En desacuerdo	35,00	26,72
	Indeciso	76,00	58,02
	De acuerdo	20,00	15,27
Aliento de participación en clase	En desacuerdo	33,00	25,19
	Indeciso	76,00	58,02
	De acuerdo	22,00	16,79
Utilización de material de apoyo	En desacuerdo	30,00	22,90
	Indeciso	91,00	69,47
	De acuerdo	10,00	7,63
Actividades de enseñanza	En desacuerdo	36,00	27,48
	Indeciso	65,00	49,62
	De acuerdo	30,00	22,90
Conexión de contenidos con las aplicaciones practicas	En desacuerdo	33,00	25,19
	Indeciso	75,00	57,25

Indicadores	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Reflexión y discusión grupal	De acuerdo	23,00	17,56
	En desacuerdo	30,00	22,90
	Indeciso	83,00	63,36
Promoción de clases dinámicas	De acuerdo	18,00	13,74
	En desacuerdo	30,00	22,90
	Indeciso	77,00	58,78
	De acuerdo	24,00	18,32

Fuente: Encuesta aplicada.

Interpretación

En la Tabla 3 se observa que, en la categoría en desacuerdo los indicadores que obtuvieron mayores puntos porcentuales son el diagnóstico de conocimientos, actividades de autoevaluación y actividades de enseñanza con 32,06%, 26,72% y 27,48% respectivamente. Mientras que para la categoría indeciso los indicadores con mayores puntos porcentuales son: resolución de situaciones concretas y utilización de material de apoyo con un 77,86% y 69,47% respectivamente, y para la categoría de acuerdo los indicadores actividades de enseñanza y promoción de clases dinámicas presentan mayor predominancia con 22,9% y 18,32% respectivamente.

4.2.1.2. Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable *Directividad docente*

Tabla 4

Nivel de comunicación abierta, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22,00	16,79
Regular	98,00	74,81
Alto	11,00	8,40
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.



Figura 10. Nivel de comunicación abierta, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 4.

Interpretación

En la Tabla 4 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de comunicación abierta con los estudiantes, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 74,81% y 16,79% respectivamente, los docentes presentarían una baja y regular: diagnóstico de conocimientos y resolución de situaciones concretas.

Tabla 5

Nivel de Fomento de la reflexión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	35,00	26,72
Regular	76,00	58,02
Alto	20,00	15,27
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

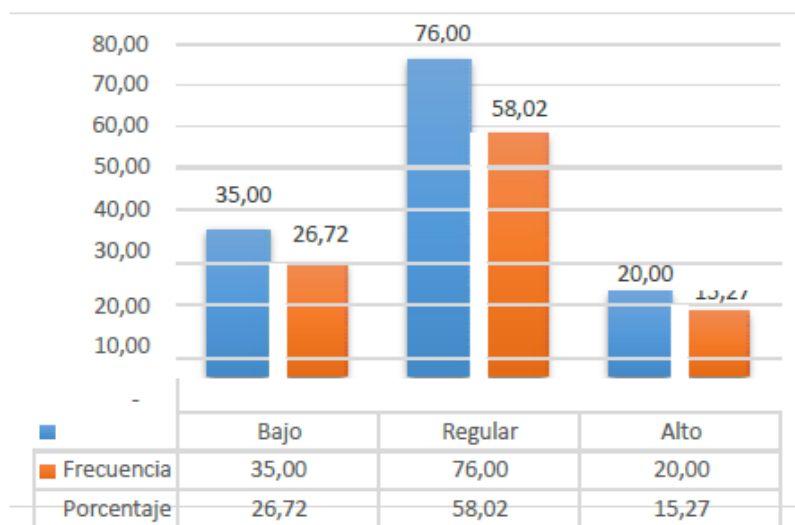


Figura 11. Nivel de Fomento de la reflexión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 5.

Interpretación

En la Tabla 5 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de fomento de la reflexión, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 58,02% y 26,72% respectivamente, los docentes presentarían una baja y regular: actividades de evaluación.

Tabla 6

Nivel de Enseñanza centrada en el estudiante, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	33,00	25,19
Regular	76,00	58,02
Alto	22,00	16,79
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

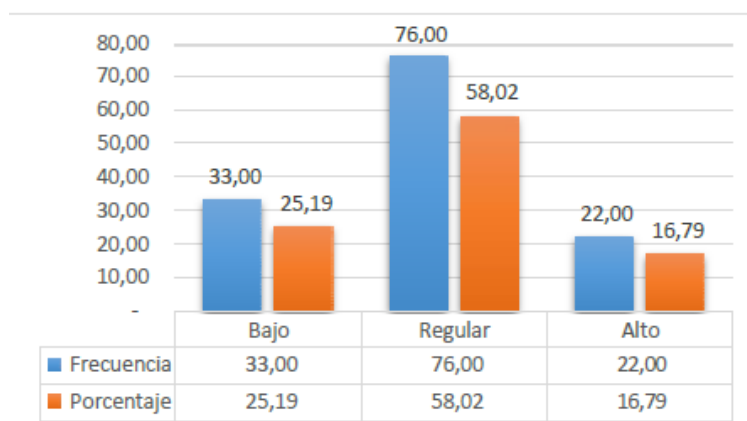


Figura 12. Nivel de Enseñanza centrada en el estudiante, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 6.

Interpretación

En la Tabla 6 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de enseñanza centrada en el estudiante, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 58,02% y 25,19% respectivamente, los docentes presentarían una baja y regular: aliento de participación en clase.

Tabla 7

Nivel de Fomento de la autonomía, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	30,00	22,90
Regular	91,00	69,47
Alto	10,00	7,63
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

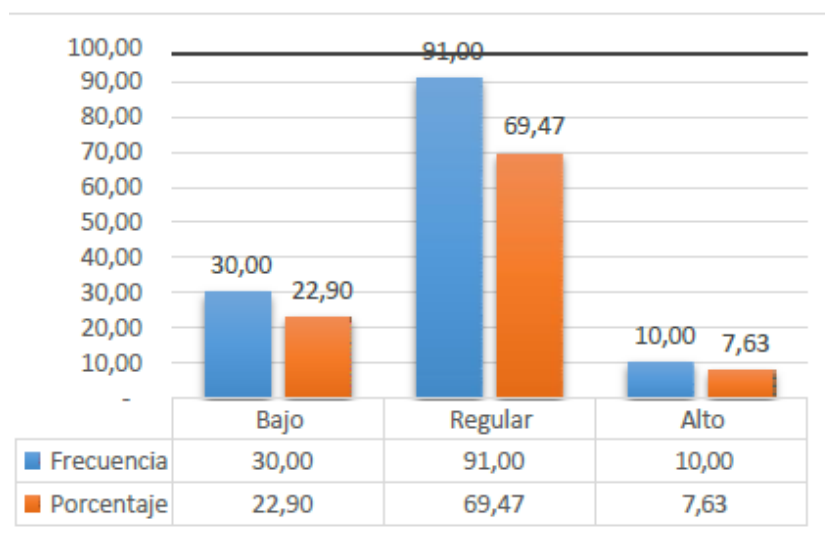


Figura 13. Nivel de Fomento de la autonomía, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 7.

Interpretación

En la Tabla 7 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de fomento de la autonomía, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 69,47% y 22,90% respectivamente, los docentes presentarían una baja y regular: utilización de material de apoyo.

Tabla 8

Nivel de Fomento del aprendizaje significativo, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32,00	24,43
Regular	72,00	54,96
Alto	27,00	20,61
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

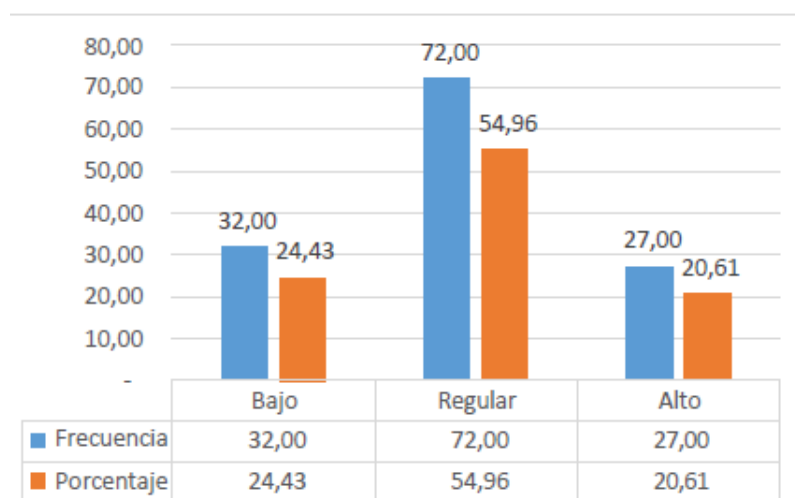


Figura 14. Nivel de Fomento del aprendizaje significativo, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 8.

Interpretación

En la Tabla 8 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de fomento del aprendizaje significativo, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 54,96% y 24,43% respectivamente, los docentes presentarían una baja y regular: actividades de enseñanza y conexión de contenidos con las aplicaciones prácticas.

Tabla 9

Nivel de Fomento de la autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28,00	21,37
Regular	81,00	61,83
Alto	22,00	16,79
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

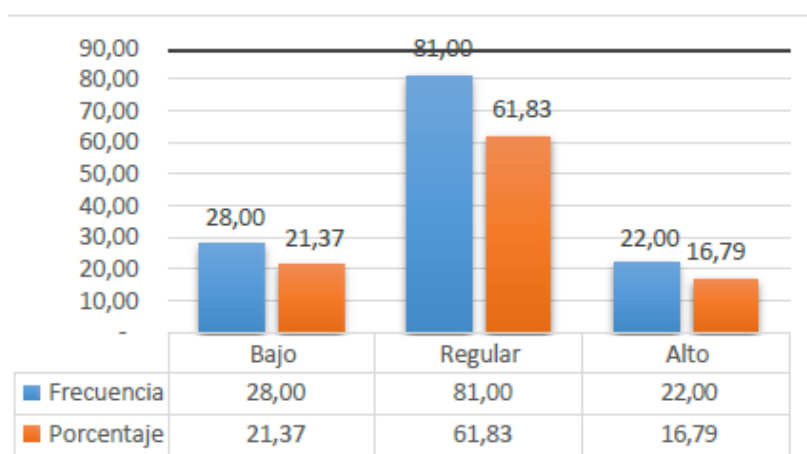


Figura 15. Nivel de Fomento de la autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 9.

Interpretación

En la Tabla 9 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de fomento de la autoevaluación, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 54,96% y 24,43% respectivamente, los docentes presentarían una baja y regular: reflexión y discusión grupal y promoción de clases dinámicas.

4.2.1.3. Análisis descriptivo de la variable Directividad docente

Tabla 10

Nivel de directividad docente, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22,00	16,79
Regular	85,00	64,89
Alto	24,00	18,32
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

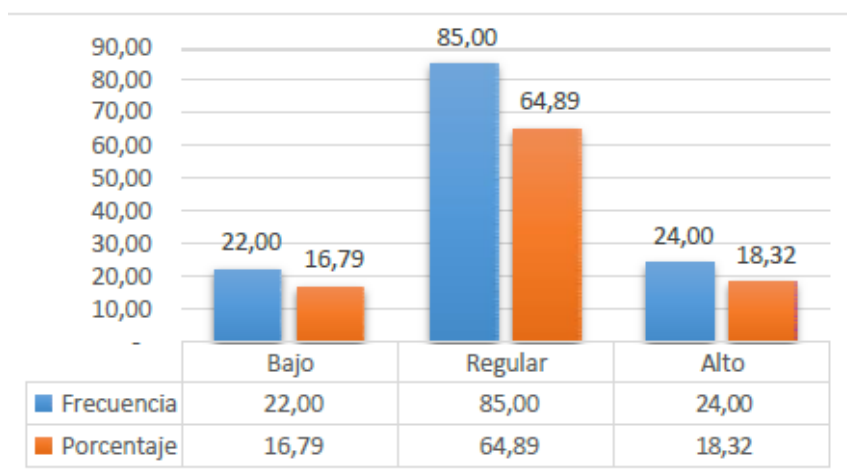


Figura 16. Nivel de directividad docente, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

Fuente: Tabla 10.

Interpretación

En la Tabla 10 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de directividad docente, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y alto con un 64,89% y 18,32% respectivamente, los docentes presentarían una regular y alta: comunicación abierta con los estudiantes, fomento de la reflexión, enseñanza centrada en el estudiante, fomento de la autonomía, aprendizaje significativo y de la autoevaluación.

4.2.1.4. Análisis descriptivo de los indicadores de la variable aprendizaje autodirigido

Tabla 11

Indicadores de la variable aprendizaje autodirigido, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

			Frecuencia	Porcentaje
Resolución de problemas	de	En desacuerdo	26,00	19,85
		Indeciso	94,00	71,76
		De acuerdo	11,00	8,40
Expectativas personales		En desacuerdo	41,00	31,30
		Indeciso	62,00	47,33
		De acuerdo	28,00	21,37
Necesidad de aprender	de	En desacuerdo	31,00	23,66
		Indeciso	72,00	54,96
		De acuerdo	28,00	21,37
Evaluación de nuevas ideas	de	En desacuerdo	63,00	48,09
		Indeciso	68,00	51,91
Habilidades de gestión	de	En desacuerdo	38,00	29,01
		Indeciso	68,00	51,91
		De acuerdo	25,00	19,08
		En desacuerdo	59,00	45,04
Toma de decisiones	de	Indeciso	54,00	41,22
		De acuerdo	18,00	13,74

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la Tabla 11 se observa que en la categoría en desacuerdo los indicadores tienen mayor predominancia son la evaluación de nuevas ideas y toma de decisiones con un 48,09% y 45,04% respectivamente. Por otra parte, en la categoría indeciso los indicadores con mayor predominancia son resolución de problemas y necesidad de aprender con un 71,76% y 54,96% respectivamente y en la categoría de acuerdo los indicadores con más alta predominancia son las expectativas personales y necesidad de aprender con un 21,37% cada uno.

4.2.1.5. Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable aprendizaje autodirigido

Tabla 12

Nivel de Planificación del aprendizaje, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	26,00	19,85
Regular	94,00	71,76
Alto	11,00	8,40
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

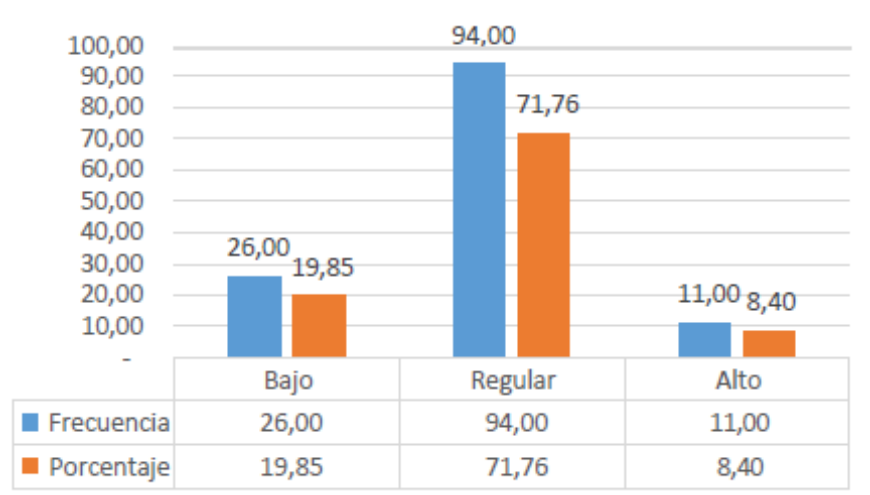


Figura 17. Nivel de Planificación del aprendizaje, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 12.

Interpretación

En la Tabla 12 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de planificación del aprendizaje, si bien los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 71,76% y 19,85% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: resolución de problemas.

Tabla 13

Nivel de Deseo de aprender, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	38,00	29,01
Regular	72,00	54,96
Alto	21,00	16,03
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

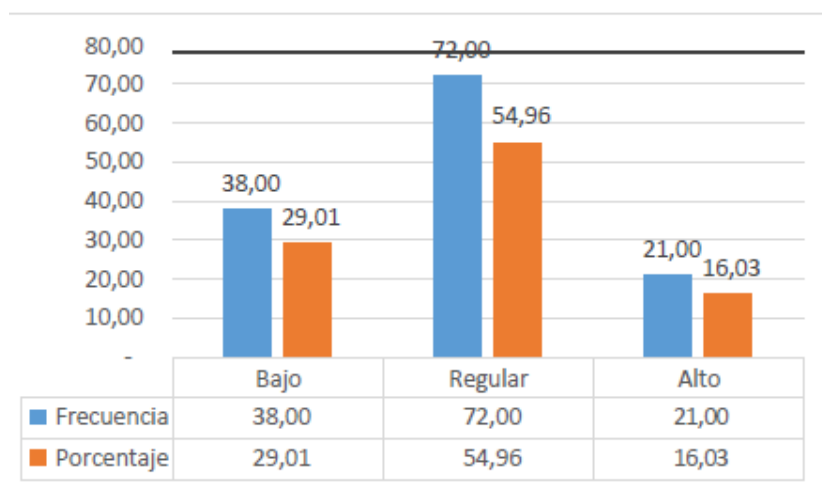


Figura 18. Nivel de Deseo de aprender, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 13.

Interpretación

En la Tabla 13 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de deseo de aprender, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 54,96% y 29,01% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: expectativas personales, necesidad de aprender.

Tabla 14

Nivel de Autoconfianza, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	63,00	48,09
Regular	68,00	51,91
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

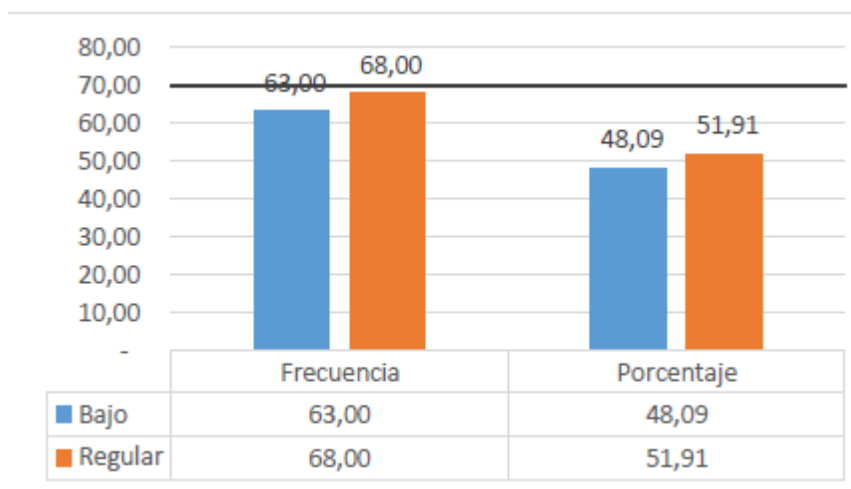


Figura 19. Nivel de Autoconfianza, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 14.

Interpretación

En la Tabla 14 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de autoconfianza, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 51,91% y 48,09% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: evaluación de nuevas ideas.

Tabla 15

Nivel de Autogestión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	38,00	29,01
Regular	68,00	51,91
Alto	25,00	19,08
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

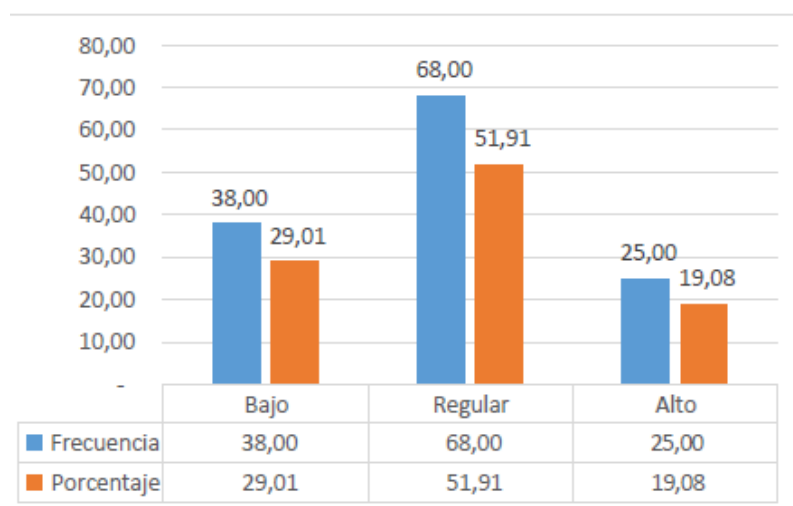


Figura 20. Nivel de Autogestión, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 15.

Interpretación

En la Tabla 15 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de autogestión, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 51,91% y 29,01% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: habilidades de gestión.

Tabla 16

Nivel de Autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	59,00	45,04
Regular	54,00	41,22
Alto	18,00	13,74
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

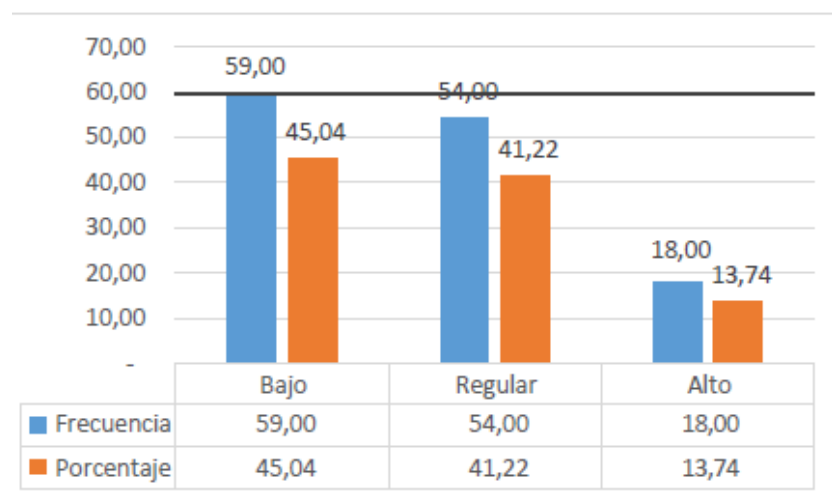


Figura 21. Nivel de Autoevaluación, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 16.

Interpretación

En la Tabla 16 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de autoevaluación, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 41,22% y 45,04% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: toma de decisiones.

4.2.1.6. Análisis descriptivo de la variable aprendizaje autodirigido

Tabla 17

Nivel de aprendizaje auto dirigido, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	30,00	22,90
Regular	76,00	58,02
Alto	25,00	19,08
Total	131,00	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado.

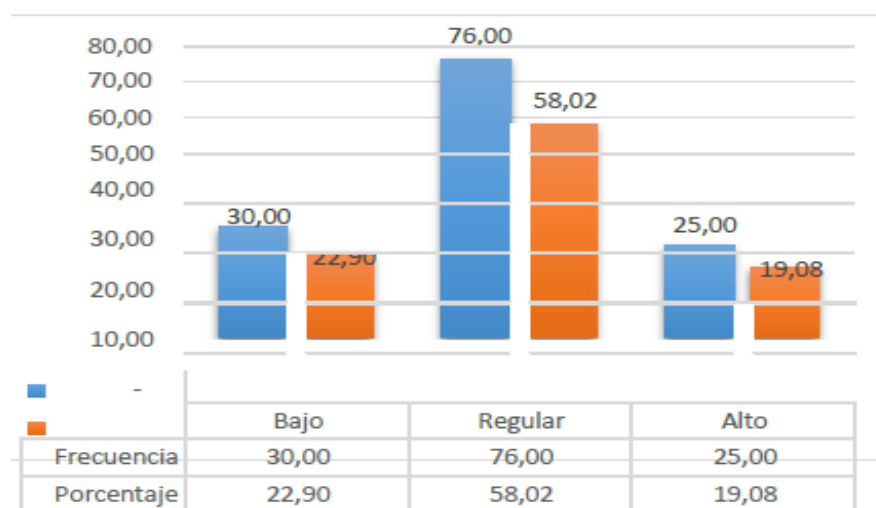


Figura 22. Nivel de aprendizaje auto dirigido, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.

Fuente: Tabla 17.

Interpretación

En la Tabla 17 se observa que del total de estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG que conforman la muestra de estudio; Los resultados muestran que, en el caso del nivel de aprendizaje autodirigido, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 58,02% y 22,90% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: planificación del aprendizaje, deseo de aprender, autoconfianza, autogestión y autoevaluación.

4.2.2. Prueba de normalidad

H0: Los puntajes de la variable tienen distribución normal. H1: Los puntajes de la variable no tienen distribución normal.

Si $p < 0.05$, se rechaza H0 y se acepta H1. Si $p > 0.05$, No se puede rechazar H0 (se acepta H0).

Tabla 18

Prueba para la bondad de ajuste de los datos a una distribución Normal

Kolmogorov-Smirnova			
	Estadístico	gl	Sig.
Directividad Docente	0,08	131,00	0,02
Comunicación abierta con los estudiantes	0,21	131,00	0,00
Fomento de la reflexión	0,12	131,00	0,00
Enseñanza centrada en el estudiante	0,11	131,00	0,00
Fomento de la autonomía	0,16	131,00	0,00
Fomento del aprendizaje significativo	0,07	131,00	,200*
Fomento de la autoevaluación	0,09	131,00	0,02
Aprendizaje Autodirigido	0,07	131,00	,200*
Planificación del aprendizaje	0,14	131,00	0,00
Deseo de aprender	0,06	131,00	,200*
Autoconfianza	0,25	131,00	0,00
Autogestión	0,09	131,00	0,02
Autoevaluación	0,15	131,00	0,00

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación

Según los resultados de la prueba de normalidad de las variables, presentados en la Tabla 18, unas de las variables cumplen con las condiciones de normalidad. Considerando la prueba de Normalidad según el test de Kolmogorov - Smirnov el valor de p es mayor a 0,05, por lo tanto, se usaron pruebas estadísticas paramétricas. En este caso la correlación Rho de Spearman.

4.2.3. Verificación de hipótesis

4.2.3.1. Prueba para la hipótesis general

Plantear hipótesis

H0: No existe una relación directa y significativa entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

H1: Existe una relación directa y significativa entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Nivel de Significancia: Alfa = 0,05

Estadístico de prueba: Rho de Spearman

Valor de P=e

Tabla 19

Prueba de hipótesis para la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

	Directividad Docente	Aprendizaje Auto dirigido
Rho de Spearman	1	0,189*
Directividad Docente		
Sig. (bilateral)		0,031
N	131	131

Lectura del p – valor

Con una probabilidad de error del 0,031 la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG se relacionan.

Toma de decisión

Existe una relación directa y significativa entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

4.2.3.2. Prueba para la hipótesis específica 1

Plantear hipótesis

H0: La Planificación del aprendizaje no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

H1: La Planificación del aprendizaje se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Nivel de Significancia: Alfa = 0,05

Estadístico de prueba: la prueba Rho de Spearman.

Valor de P=

Tabla 20

Prueba de hipótesis para la planificación del aprendizaje y la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

			Planificación del aprendizaje	Directividad Docente
Rho de Spearman	Planificación del aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,319**
		Sig. (bilateral)		0,000

Lectura del p – valor

Con una probabilidad de error del 0,000 la directividad docente y la planificación del aprendizaje se asocian.

Toma de decisión

La Planificación del aprendizaje se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

4.2.3.3. Prueba para la hipótesis específica 2

Plantear hipótesis

H0: El deseo de aprender no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

H1: El deseo de aprender se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Nivel de Significancia: Alfa = 0,05

Estadístico de prueba: la prueba Rho de Spearman.

Valor de P=

Tabla 21

Prueba de hipótesis para la directividad docente y el deseo de aprender en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

		Deseo de aprender	Directividad Docente
Rho de Spearman	Deseo de aprender	1,000	,248**
	Coficiente de correlación		0,004
	Sig. (bilateral)		
	N	131	131

Lectura del p – valor

Con una probabilidad de error del 0,004 la directividad docente y el deseo de aprender se asocian.

Toma de decisión

El deseo de aprender se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

4.2.3.4. Prueba para la hipótesis específica 3

Plantear hipótesis

H0: La Autoconfianza no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

H1: La Autoconfianza se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Nivel de Significancia: Alfa = 0,05

Estadístico de prueba: la prueba Rho de Spearman.

Valor de P=

Tabla 22

Prueba de hipótesis para la directividad docente y la autoconfianza en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

			Autoconfianza	Directividad Docente
Rho de Spearman	Autoconfianza	Coefficiente de correlación	1,000	-0,055
		Sig. (bilateral)		0,536
		N	131	131

Lectura del p – valor

Con una probabilidad de error del 0,536 la directividad docente y la autoconfianza no se asocian.

Toma de decisión

La Autoconfianza no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

4.2.3.5. Prueba para la hipótesis específica 4

Plantear hipótesis

H0: La Autogestión no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

H1: La Autogestión se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Nivel de Significancia: Alfa = 0,05

Estadístico de prueba: la prueba Rho de Spearman.

Valor de P=

Tabla 23

Prueba de hipótesis para la directividad docente y la autogestión en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

Correlaciones			Autogestión	Directividad Docente
Rho de Spearman	Autogestión	Coefficiente de correlación	1,000	,201*
		Sig. (bilateral)	.	,021
		N	131	131

Lectura del p – valor

Con una probabilidad de error del 0,021 la directividad docente y la autogestión en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG se asocian.

Toma de decisión

La Autogestión se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

4.2.3.6. Prueba para la hipótesis específica 5

Plantear hipótesis

H0: La Autoevaluación no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

H1: La Autoevaluación se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

Nivel de Significancia: Alfa = 0,05

Estadístico de prueba: la prueba Rho de Spearman.

Valor de P=

Tabla 24

Prueba de hipótesis para la directividad docente y la autoevaluación en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG

	Autoevaluación	Directividad Docente
Rho de Spearman	1,000	-0,014
Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)		0,876
N	131	131

Lectura del p – valor

Con una probabilidad de error del 0,876 la directividad docente y la autoevaluación en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG no se asocian.

Toma de decisión

La Autoevaluación no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

4.3. Discusión

En la presente investigación “Directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018” se encontró lo siguiente:

Respecto al nivel de comunicación abierta, según los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG del total de estudiantes los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 74,81%, por lo que se puede inferir que los docentes presentarían un regular diagnóstico de conocimientos y resolución de situaciones concretas.

Mientras que, en el caso del nivel de fomento de la reflexión, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 58,02%, se evidencia que los docentes presentarían regularidad en las actividades de evaluación.

Así mismo, en el caso del nivel de enseñanza centrada en el estudiante, si bien los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 58,02%, para este caso los docentes tendrían regular aliento de participación en clase; caso contrario lo encontrado por Ortega (2016), se encontró que los estudiantes tienen un alto nivel de enseñanza centrada en el estudiante.

En el caso del nivel de fomento de la autonomía, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 69,47%, los docentes tendrían regular manejo y utilización de material de apoyo, resultados que difieren por lo señalado en Ortega (2016), donde se encontró que los estudiantes que presentaban mayores niveles de autonomía.

Así mismo, en el caso del nivel de fomento del aprendizaje significativo, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 54,96% y, los docentes tendrían que mejorar en aspectos como las actividades de enseñanza y conexión de contenidos con las aplicaciones prácticas, distinto a lo manifestado por Ortega (2016) donde señala que los estudiantes más analíticos consideraban que la enseñanza promovía más un alto aprendizaje significativo.

En el caso del nivel de fomento de la autoevaluación, si bien los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 54,96%, los docentes presentarían regular reflexión, discusión grupal y promoción de clases dinámicas.

En el caso del nivel de directividad docente, si bien los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y alto con un 64,89% y 18,32% respectivamente, los docentes presentarían una regular y alta: comunicación abierta con los estudiantes, fomento de la reflexión, enseñanza centrada en el estudiante, fomento de la autonomía, aprendizaje significativo y de la autoevaluación.

En el caso del nivel de planificación del aprendizaje, si bien los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 71,76%, los estudiantes no presentarían buenas aptitudes para la resolución de problemas.

En el caso del nivel de deseo de aprender, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 54,96%, los estudiantes evidencian que tienen ciertas expectativas personales y necesidad de aprender; distintos a lo encontrado por Schorwer (2017) donde se obtuvieron altos niveles de deseos de aprender en sus alumnos.

En el caso del nivel de autoconfianza, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 51,91%, los estudiantes presentarían poca evaluación de nuevas ideas; distintos a lo encontrado por Schorwer (2017) donde los valores predominantes se dan en el alto nivel de autoconfianza de sus alumnos.

En el caso del nivel de autogestión, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular con un 51,91%, los estudiantes presentarían aptitudes para habilidades de gestión; resultados que se encuentran por debajo de los presentado por Schorwer (2017) donde se evidencio altos niveles de autoevaluación en sus alumnos.

En el caso del nivel de autoevaluación, los puntajes que predominan están dentro de la categoría bajo con un 45,04%, los estudiantes tendrían que mejorar en la toma de decisiones, distintos a lo encontrado por Schorwer (2017) donde hubo altos niveles de autoevaluación en sus alumnos.

En el caso del nivel de aprendizaje autodirigido, los puntajes que predominan están dentro de la categoría regular y bajo con un 58,02% y 22,90% respectivamente, los estudiantes presentarían una regular y baja: planificación del aprendizaje, deseo de aprender, autoconfianza, autogestión y autoevaluación, resultados que difieren de Schorwer (2017) los alumnos presentaron altos niveles de aprendizaje autodirigido

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. Conclusiones

PRIMERA

Al buscar establecer si la directividad docente está asociada al aprendizaje auto dirigido en los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, se evidencia que sí hay relación directa y significativa, por ende, los resultados muestran que, se necesitan implementar estrategias en ambas variables para fortalecer las competencias de los estudiantes.

SEGUNDA

Se concluye que con una probabilidad de error del 0,000 la Planificación del aprendizaje se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

TERCERA

Se concluye que con una probabilidad de error del 0,004 el deseo de aprender se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

CUARTA

Se concluye que con una probabilidad de error del 0,536 la autoconfianza no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

QUINTA

Se concluye que con una probabilidad de error del 0,021 la Autogestión se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

SEXTA

Se concluye que con una probabilidad de error del 0,876 la autoevaluación no se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.

5.2. Sugerencias

PRIMERA

Se propone que en futuras investigaciones se realice observación de la autonomía del alumno y la práctica pedagógica integral de los docentes, ya que resultaría interesante también realizar un estudio en donde se efectuó la observación de cuál es la percepción de los docentes de sus propias prácticas pedagógicas y si creen que éstas contribuyen al desarrollo del aprendizaje autodirigido. De igual modo sería interesante que en futuros estudios se planifiquen los módulos de enseñanza del idioma extranjero de forma adecuada a la realidad del contexto.

SEGUNDA

Se sugiere que el docente cuente con los conocimientos y herramientas necesarios para abordar la tarea de planificación con garantías de éxito y esto se refleja en la guía didáctica de la disciplina, es necesario que el docente realice una cuidadosa planificación de la 'enseñanza, que contiene variables relevantes para el proceso de aprendizaje. información sobre lo que están tratando de lograr, cómo llegar y cómo verificar los resultados, y así, en la medida de lo posible, aumentar su motivación y al mismo tiempo fortalecer el rol estimulante, facilitador y asesor del aprendizaje que corresponde al maestro.

TERCERA

Se recomienda despertar la curiosidad del alumno, conocer, preguntar, explorar, repasar, experimentar, mejorar, aprender del deseo, no por presión u obligación, ya que las tareas a realizar también son un incentivo. Fomentar el sano hábito de dudar y enseñarles a construir, formularse y expresarse de

forma espontánea y libre en sus preguntas, ayudándoles a argumentar, comprender, argumentar, defender sus puntos de vista, diversidad y posiciones diferentes y respeta las opiniones.

CUARTA

Se recomienda utilizar técnicas de enseñanza que fortalezcan y desarrollen la autoestima y que los profesores, alumnos y demás miembros de la familia, la escuela y la sociedad pueden y deben formar. Para ello, se recomienda que el alumno respete el trabajo y esfuerzo de los alumnos, lo anime a actuar y reconozca sus logros, lo anime y ayude a realizar ejercicios físicos, cree un ambiente de calma, seguridad y confianza. Desarrollar habilidades para entablar relaciones con los demás.

QUINTA

La autogestión enfatiza que el alumno puede maximizar su potencial de aprendizaje sin interferencia de autoridades externas y con autonomía en el manejo de sus propios recursos. Por ello, se recomienda que cuente con estrategias de aprendizaje de implementación que se enfoquen en el alumno como independiente. aprendizaje basado en problemas, redefinir el rol del docente como facilitador del aprendizaje autodirigido, implementar nuevas tecnologías y utilizarlas adecuadamente como herramienta de enseñanza.

SEXTA

Se sugiere que los maestros estén capacitados para comprender que los procesos de autoevaluación son más que un proceso de aprobación del trabajo en el aula. Por lo tanto, deben realizarse de manera objetiva y crítica. Además, es útil centrarse en evaluar un sentimiento formativo en lugar de un proceso punitivo y sumativo. También es necesario apoyarse no solo en herramientas

cuantitativas sino también en herramientas cualitativas, ya que estas brindan información mucho más completa y detallada de la necesaria. La evaluación y la inclusión de preguntas que no se pueden expresar numéricamente también sirven para aprender más sobre la práctica en el aula.

REFERENCIAS

- Alcívar, C. (2013). "Evaluación del desempeño profesional docente y directivo de la Unidad Educativa Santa María de La parroquia El Carmen Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.
- Arias B. (2014) influencia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas en el aprendizaje autorregulado, autónomo e independiente en opinión de docentes y estudiantes de los institutos pedagógicos públicos de la región puno, 2013. Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación.
- Arias, F. G. (1999). El proyecto de investigación. Caracas, Venezuela: Oriol ediciones.
- Ausubel, D.P (2008) Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva. Ed. Trillas. México.
- Barragán Gómez, L., Aguiar Barrera, A., Cerpa Cortés, M., & Núñez Trejo, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. . Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, 01-15.
- Brookfield, S. (2004). Self-Directed Learning. Los Ángeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur, Washington: Sage Publications.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. 8-14.
- Burón, J. (1996) Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Carvajal, M. (1990) La didáctica en la Educación, Fundación Academia de Dibujo Profesional, 1-12 (1990)
- Castro Pereira, M. (Mayo de 1988). El curriculum como garante científico para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Bogotá.
- Cerda C. & Saiz J. Aprendizaje autodirigido en estudiantes de pedagogía chilenos: un análisis psicométrico Aprendizaje autodirigido en estudiantes de docentes chilenos: un análisispsicométrico.

- COLL, y SOLÉ (1990): La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.
- Cotrado Cotrado, E. (2017). Nivel de rendimiento académico, prolongación de estudios y deserción de los estudiantes ingresantes del 2009 de la especialidad de matemática, computación e informática de la escuela profesional de educación de la UNJBG. Tacna, Perú.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado en 05 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- Enciso Huamán, M. (2017) Aprendizaje autorregulado y el desarrollo de conocimientos en la manipulación de alimentos en estudiantes de administración de servicios turísticos. Tesis de maestría
- Garbanzo Vargas, G. M. (12 de Agosto de 2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 1-21.
- García Nuñez del Arco, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes Universitarios. *LIBERABIT*, 63-74.
- Gewerc Barujel, A. (1996). La construcción de la identidad profesional en el seno de las organizaciones universitarias. Una perspectiva para la formación y el desarrollo profesional. *Reforma educativa y Organización Escolar.* , 385-391.
- Gómez Sanchez, D., Oviedo Marin, R., & Martínez López, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Educación y humanidades*.

- González Maura, V. (2001). El servicio de Orientación vocacional-profesional (SOVP) de la universidad de la habana: Una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable del estudiante. *Revista Pedagogía Universitaria*, 49-61.
- Guglielmino, L. (2003). Instrumentos para medir la disposición para el aprendizaje autodirigido. Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias aplicadas.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL / interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Knowles, Holton, & Swanson. (2012). *The adult learner*. Estados Unidos: Library of Congress Cataloging.
- Martínez Martínez, R., & Heredia Escorza, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 371-390.
- Mc Coll P. Estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer año de carreras de la Universidad de Valparaíso, *Rev Educ Cienc Salud* 2009; 6 (1): 34-41.
- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 299-318.
- Merriam, & Caffarella. (1999). *Learning in adulthood: a comprehensive guide* . San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moreno Briceño, M. (2008). El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, 107-118.
- Narváez M. y Prada A. Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
- Ortega , J., & Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. . *Revista de Occidente* . , 311-353.
- Owen, R. (2002). *Self-Directed Learning in Adulthood A Literature Review*. Morehead: Morehead State University. Morehead: Morehead: Morehead State University.

- Partnership for 21st Century Skills. (2009). A Framework for Twenty-First Century Learning. Estados Unidos.
- Perez (2017) Relación del aprendizaje autodirigido y directividad docente sobre los resultados académicos en la asignatura de anatomía en estudiantes de medicina de la Universidad de Concepción, Universidad de Concepción. Facultad de Medicina Departamento de Educación Médica
- Rascón (2017) el aprendizaje autodirigido en la educación superior. percepción de los estudiantes de grado de ciencias de la salud. Línea de investigación Discapacidad y Educación
- Rocket, R., & Hiemstra, R. (1993). El aprendizaje Autodirigido en la educación de adultos. Barcelona: Paidós educador.
- Rodríguez Moreno, M. (2006). «De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo». Revista Brasileña de Orientación Profesional, 33-48.
- Ross, O. (1999). Self-directed learning readiness among graduate students. Implications for Orientation Program. Journal of College Student Development.
- Sánchez, B., & Jaimes, R. (1985). Entropía para la educación superior del siglo XXI ESDICES. Maracay, Venezuela: Editorial Universitaria.
- Sterling, D. (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. 29-33.
- Tafur Portilla, R., & Izaguirre Sotomayor, M. (2016). Cómo hacer un proyecto de investigación. Bogotá: Alfa y omega.
- Tavárez Marzán , M. (24 de diciembre de 2005). Perfil del docente latinoamericano. Obtenido de Cursos para compartir lo que sabes: <http://www.mailxmail.com/curso-perfil-docente-latinoamericano/formacion-universidades>

- Tough, A. (1967). *Learning Without a Teacher. A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto: El Instituto de Ontario para Estudios en Educación.
- Tourón , J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. 133-149.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, La importancia del profesorado. 1-17.
- Valerio Ureña , G., & Rodríguez Martínez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa* , 109-124.
- Valqui Zuta, E. (2008) Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú.
- Zenteno, M. (2009). La actitud del docente frente al cambio. Retos a los que se enfrenta. Trabajo presentado en el XXII Congreso Nacional de Enseñanza de las Matemáticas.
- Zimmweman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17. *Educational Psychologist*.

Anexos

Anexo 01 – Matriz de Consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema General</p> <p>¿Qué relación existe entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer la relación entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación directa y significativa entre la directividad docente y el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p>	<p>Variable independiente: Directividad docente</p> <p>Variable dependiente: Aprendizaje auto dirigido.</p>	<p>Tipo y diseño de investigación</p> <p>La investigación fue de tipo básica o pura de diseño no experimental</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿En qué medida la planificación del aprendizaje se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?</p> <p>¿En qué medida el deseo de aprender se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?</p> <p>¿En qué medida la autoconfianza se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?</p> <p>¿En qué medida la autogestión se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?</p> <p>¿En qué medida la autoevaluación se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar en qué medida la planificación del aprendizaje se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>Determinar en qué medida el deseo de aprender se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>Determinar en qué medida la autoconfianza se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>Determinar en qué medida la autogestión se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>Determinar en qué medida la autoevaluación se asocia a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>La Planificación del aprendizaje se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>El deseo de aprender se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>La Autoconfianza se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>La Autogestión se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p> <p>La Autoevaluación se asocia significativamente a la directividad docente de los estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG, Tacna, año 2018.</p>	<p>Población y muestra de estudio</p> <p>La población estuvo conformada por 1583 estudiantes del CEID de la UNJBG.</p> <p>La muestra estuvo conformada por 310 estudiantes del centro de idiomas de la UNJBG.</p>	

Anexo 03 – Instrumentos de investigación

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA CUESTIONARIO

Buenos días (tardes):
 Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una tesis profesional de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes un cuestionario que no te tomarán mucho tiempo. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Las personas que fueron seleccionadas para el estudio no se eligieron por su nombre sino al azar.
 Lee las instrucciones cuidadosamente, ya que sólo se puede responder a una opción. INSTRUCCIONES. Marque con una "X", en el recuadro de la derecha a cada afirmación. Para cada una de ella tendrá 05 alternativas de respuesta.

ESCALA DE VALORACIÓN

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

VARIABLE: DIRECTIVIDAD DOCENTE

Nº	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		1	2	3	4	5
	Comunicación abierta con los estudiantes					
01	Al iniciar cada clase, los profesores realizan una actividad para diagnosticar nuestros conocimientos que le permiten reorientar lo que van a hacer en ella.	1	2	3	4	5
02	Los profesores realizan actividades donde los alumnos deben aplicar los contenidos para resolver situaciones concretas.	1	2	3	4	5
	Fomento de la reflexión					
03	Los profesores utilizan principalmente actividades de evaluación que piden memorización mecánica de los contenidos.	1	2	3	4	5
04	Los profesores generan instancias de autoevaluación al finalizar cada clase.	1	2	3	4	5
05	Ante dudas de los estudiantes, los profesores entregan todas las respuestas sin dejar espacio para búsquedas personales de éstos.	1	2	3	4	5
	Enseñanza centrada en el estudiante					
06	Los profesores alientan a que los alumnos presenten sus opiniones respecto a las materias tratadas, aunque difieran de las suyas.	1	2	3	4	5
07	Los profesores van modificando la planificación de la asignatura de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
08	La forma en que tratan los contenidos durante la clase es puramente teórica, sin contextualizarla a la realidad.	1	2	3	4	5
09	Los profesores toman en cuenta las inquietudes de los estudiantes para retroalimentarlos.	1	2	3	4	5
10	Cuando los profesores piden trabajos, los van revisando y retroalimentando durante el proceso antes de la entrega final.	1	2	3	4	5
11	Los profesores consultan a los estudiantes sus opiniones e inquietudes sobre la forma en que se está conduciendo la asignatura.	1	2	3	4	5
	Fomento de la autonomía					
12	Los profesores usan material de apoyo que es atractivo para sus estudiantes.	1	2	3	4	5
13	Los profesores basan sus clases en leer diapositivas sin mayor reflexión de los contenidos.	1	2	3	4	5

N°	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		1	2	3	4	5
	Fomento del aprendizaje significativo					
14	Los profesores fomentan que los estudiantes definan sus propios objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
15	Los profesores definen las actividades de evaluación del curso en conjunto con los estudiantes.	1	2	3	4	5
16	Los profesores generan instancias para debate de los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
17	En sus asignaturas, los profesores sólo permiten las fuentes bibliográficas que ellos indicaron.	1	2	3	4	5
18	Los profesores califican como errónea cualquier respuesta que sea diferente a lo que ellos enseñaron en clases.	1	2	3	4	5
19	Los profesores modifican sus actividades de enseñanza y evaluación para mantener a sus estudiantes motivados.	1	2	3	4	5
20	Los profesores evitan entregar la información directamente sino a través de actividades que obligan a los alumnos a buscarla por su cuenta.	1	2	3	4	5
21	Los profesores se limitan a entregar la respuesta correcta sin indicar por qué lo es.	1	2	3	4	5
22	Para que los profesores califiquen como correcta una respuesta, ésta debe repetirse con exactitud lo que dicen las lecturas que el asignó.	1	2	3	4	5
23	Los profesores siempre conectan los contenidos con las aplicaciones prácticas que tendrán en el quehacer profesional.	1	2	3	4	5
24	Los profesores siempre conectan la vida y experiencia de los estudiantes con los contenidos.	1	2	3	4	5
	Fomento de la autoevaluación					
25	En las actividades de evaluación que emplean los profesores, el alumno debe plantear análisis y opiniones fundamentadas sobre los contenidos.	1	2	3	4	5
26	Los profesores son inflexibles con su planificación.	1	2	3	4	5
27	Los profesores están constantemente destacando y reforzando los logros que obtienen sus estudiantes.	1	2	3	4	5
28	Los profesores destacan los aspectos positivos que se pueden extraer incluso en los casos de bajo desempeño.	1	2	3	4	5
29	Los profesores realizan actividades de evaluación grupales en donde los alumnos deben reflexionar en conjunto sobre los contenidos.	1	2	3	4	5
30	Los profesores sorprenden con nuevas formas de desarrollar la clase.	1	2	3	4	5
31	Los profesores más que indicar la respuesta correcta, guían al estudiante para que construya sus respuestas por él mismo.	1	2	3	4	5
32	Los profesores asignan trabajos donde cada actividad está pautada y el alumno debe ceñirse a ella.	1	2	3	4	5
33	Los profesores realizan actividades de reflexión y discusión grupal de los contenidos del curso.	1	2	3	4	5
34	Los profesores generan espacios en la clase para que los alumnos presenten temáticas y/o sus análisis sobre los temas de la clase.	1	2	3	4	5
35	Cuando los profesores entregan los resultados de las evaluaciones, acompaña la calificación con una descripción detallada del desempeño del estudiante.	1	2	3	4	5
36	Los profesores sólo entregan los resultados publicando las notas de los alumnos (en papel o en línea).	1	2	3	4	5
37	Los profesores generan instancias fuera de clases para conversar con sus estudiantes sobre sus inquietudes académicas.	1	2	3	4	5
38	Los profesores realizan las mismas actividades monótonas durante toda la asignatura.	1	2	3	4	5
39	Los profesores definen todos los aprendizajes a alcanzar en el curso.	1	2	3	4	5
40	Incluso en clases expositivas, los profesores mantienen a los alumnos consultando y opinando.	1	2	3	4	5
41	Los profesores se muestran incómodos y/o molestos cuando los alumnos interrumpen sus exposiciones con preguntas u opiniones.	1	2	3	4	5

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA CUESTIONARIO

Buenos días (tardes):

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una tesis profesional de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes un cuestionario que no te tomarán mucho tiempo. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Las personas que fueron seleccionadas para el estudio no se eligieron por su nombre sino al azar. Lee las instrucciones cuidadosamente, ya que sólo se puede responder a una opción. INSTRUCCIONES. Marque con una "X", en el recuadro de la derecha a cada afirmación. Para cada una de ella tendrá 05 alternativas de respuesta.

ESCALA DE VALORACIÓN

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

VARIABLE: APRENDIZAJE AUTO DIRIGIDO

N°	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		en Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	de Totalmente acuerdo
	Planificación del aprendizaje					
01	Resuelvo problemas usando un plan.	1	2	3	4	5
02	Priorizo mi trabajo.	1	2	3	4	5
03	Manejo mal mi tiempo.	1	2	3	4	5
04	Tengo buenas habilidades de gestión.	1	2	3	4	5
05	Me fijo horarios rigurosos.	1	2	3	4	5
	Deseo de aprender					
06	Prefiero planificar mi propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
07	Soy sistemático en mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
08	Soy capaz de enfocarme en un problema.	1	2	3	4	5
09	Necesito saber el porqué de las cosas.	1	2	3	4	5
10	Evalúo críticamente las ideas nuevas.	1	2	3	4	5
11	Prefiero establecer mis propios objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
12	Aprendo de mis errores.	1	2	3	4	5
13	Estoy abierto a nuevas ideas.	1	2	3	4	5
14	Cuando se presenta un problema que no puedo resolver, pido ayuda.	1	2	3	4	5
15	Soy responsable.	1	2	3	4	5
16	Me gusta evaluar lo que hago.	1	2	3	4	5
17	Tengo grandes expectativas de mí mismo.	1	2	3	4	5
18	Tengo altos estándares personales.	1	2	3	4	5
19	Tengo alta confianza en mis habilidades.	1	2	3	4	5
20	Estoy consciente de mis propias limitaciones.	1	2	3	4	5
21	Confío en mi habilidad para buscar información.	1	2	3	4	5
22	Disfruto estudiando.	1	2	3	4	5
23	Tengo necesidad de aprender.	1	2	3	4	5

N°	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		en Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	de Totalmente acuerdo
24	Disfruto un desafío.	1	2	3	4	5
	Autoconfianza					
25	Deseo aprender nueva información.	1	2	3	4	5
26	Disfruto aprendiendo nueva información.	1	2	3	4	5
	Autogestión					
27	Me doy tiempos específicos para mi estudio.	1	2	3	4	5
28	Soy auto disciplinado.	1	2	3	4	5
29	Me gusta recopilar los hechos antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5
30	Soy desorganizado.	1	2	3	4	5
31	Soy lógico.	1	2	3	4	5
32	Soy metódico.	1	2	3	4	5
33	Evalúo mi propio desempeño.	1	2	3	4	5
34	Prefiero establecer mis propios criterios para evaluar mi rendimiento.	1	2	3	4	5
35	Soy responsable de mis propias decisiones/acciones.	1	2	3	4	5
36	Se puede confiar en que puedo aprender por mi cuenta.	1	2	3	4	5
37	Puedo encontrar información por mi cuenta.	1	2	3	4	5
	Autoevaluación					
38	Me gusta tomar decisiones por mí mismo.	1	2	3	4	5
39	Prefiero establecer mis propias metas.	1	2	3	4	5
40	Me falta control en mi vida.	1	2	3	4	5

Anexo 04 - Operacionalización de variables

Operacionalización de la variable directividad docente

DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍAS	ESCALA DE MEDICIÓN
Comunicación abierta con los estudiantes	Diagnóstico de conocimientos	Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo=2; Indeciso=3; De acuerdo=4; Totalmente de Acuerdo=5	Ordinal
	Resolución de situaciones concretas		
Fomento de la reflexión	Actividades de evaluación		
Enseñanza centrada en el estudiante	Aliento de participación en clase		
Fomento de la autonomía	Utilización de material de apoyo		
Fomento del aprendizaje significativo	Actividades de enseñanza		
	Conexión de contenidos con las aplicaciones prácticas		
Fomento de la autoevaluación	Reflexión y discusión grupal		
	Promoción de clases dinámicas		

Fuente: Elaboración propia.

Operacionalización de la variable aprendizaje autodirigido

DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍAS	ESCALA DE MEDICIÓN
Planificación del aprendizaje	Resolución de problemas	Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo=2; Indeciso=3;De acuerdo=4; Totalmente de Acuerdo=5	Ordinal
Deseo de aprender	Expectativas personales		
	Necesidad de aprender		
Autoconfianza	Evaluación de nuevas ideas		
Autogestión	Habilidades de gestión		
Autoevaluación	Toma de decisiones		

Fuente: Elaboración propia.