

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Procesos metacognitivos del aprendizaje autorregulado en estudiantes  
de danza de una institución educativa superior de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

*Angyi Rojo Romero*

Asesora:  
*Lucia Ginocchio Castro*

Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, Lucia Ginocchio Castro, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulado Procesos metacognitivos del aprendizaje autorregulado en estudiantes de danza de una institución educativa superior de Lima de la autora Angyi Rojo Romero, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 5 de enero de 2026.

|                                                                                    |                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:<br><u>Ginocchio Castro, Lucia.</u> |                                                                                           |
| DNI: 44471670                                                                      | Firma  |
| ORCID: 0000-0002-5046-1660                                                         |                                                                                           |

*A mi Dios Jehová por enviarme a personas tan hermosas  
que me sostuvieron estos años caóticos, de crisis  
mundiales y  
personales.*

*A todos los que me sostuvieron cuando ya no daba  
más, muchas gracias, el infinito no será  
suficiente para  
agradecerles y devolvérselos.*

*Pero principalmente, gracias Jehová por ayudarme a estar  
aquí hoy.*



## Agradecimientos

A mi mamá y papá, mi querida *Nanita* y *Piti*, muchas gracias por todo su apoyo, sin ustedes no hubiera logrado esto.

A mi familia, algunos sanguíneos y otros elegidos, por apoyarme incluso cuando yo misma no lo hacía.

A Lucia, mi asesora, que me mostró paciencia, sostén, guía y amistad en momentos en que me quería rendir.

A las docentes y los estudiantes (algunos ya egresados) que me apoyaron más de la cuenta para que esta investigación pueda realizarse.

A la maestría y sus docentes, por todo el aprendizaje impartido y apoyo.

A Mirella, Marisol, Mónica, Cristina y Jose, por mostrarme que la danza es un espacio maravilloso para crear y aprender.

A Giuliana Espinosa, Nisa Huingo, la dra. Sheila Rivera, la licenciada Wendy y Ernesto Reaño. Gracias por ayudarme a entenderme mejor y enseñarme estrategias que me ayudan a seguir aquí.

Gracias infinitas a todos ustedes.

## **Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo identificar las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1995) que emplean las y los estudiantes de danza durante su proceso creativo. El enfoque fue cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, con la finalidad de comprender las experiencias, significados y prácticas autorregulatorias que emergen en contextos educativos superiores de creación escénica. Participaron cinco estudiantes del octavo ciclo, etapa avanzada de un programa académico de diez ciclos, de una universidad privada de Lima Metropolitana, seleccionados mediante muestreo intencional. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas individuales, acompañadas de análisis de documentos complementarios vinculados al proceso creativo. El análisis temático se orientó por el modelo del aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (1995, 2002), considerando las fases de planificación, ejecución y evaluación como ejes analíticos.

Los resultados evidencian que algunos de los estudiantes implementan diversas estrategias metacognitivas a lo largo del proceso creativo, entre ellas: establecimiento de metas, uso de bitácoras, verbalización reflexiva, búsqueda y selección crítica de información, monitoreo del avance y ajustes estratégicos durante la creación. Asimismo, se identificaron facilitadores y obstáculos asociados a factores motivacionales, afectivos y contextuales que influyen en la autorregulación. Finalmente, se reconoce la relevancia de promover espacios pedagógicos que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones informadas y el fortalecimiento de estrategias metacognitivas en la formación profesional en danza. Estos hallazgos aportan evidencia para comprender la relación entre metacognición y creación artística en contextos educativos superiores.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, danza, estrategia metacognitiva, proceso creativo, estudio cualitativo

## **Abstract**

This study aimed to identify the metacognitive strategies associated with self-regulated learning (Zimmerman, 1995) that dance students employ during their creative processes. A qualitative, exploratory–descriptive design was implemented to understand the experiences, meanings, and self-regulatory practices that emerge within higher-education contexts of artistic creation. Five students participated in the study, all enrolled in a specialized creative process course corresponding to the eighth cycle—an advanced stage within a ten-cycle undergraduate dance program at a private university in Lima, Peru. Data were collected through individual semi-structured interviews and complemented with the review of documents related to each student's creative process. Thematic analysis was guided by Zimmerman's (1995, 2002) model of self-regulated learning, using the phases of forethought, performance, and self-reflection as analytical categories.

Findings indicate that some students implemented various metacognitive strategies throughout the creative process, including goal setting, the use of reflective journals, verbal reflection, selective information search, progress monitoring, and strategic adjustments during creative development. Additionally, facilitating and hindering factors were identified, linked to motivational, emotional, and contextual aspects that influenced students' self-regulation. Overall, the results highlight the importance of fostering pedagogical environments that encourage reflection, informed decision-making, and the strengthening of metacognitive strategies within dance training. These insights contribute to a deeper understanding of the relationship between metacognition and artistic creation in higher education.

**Keywords:** creative process, dance, metacognitive strategy, qualitative study, self-regulated learning

## Tabla de Contenido

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción                                                               | 1  |
| 1.1. Autorregulación del Aprendizaje                                          | 1  |
| 1.1.1. La relación entre el aprendizaje autorregulado y la metacognición      | 3  |
| 1.1.2. La relación entre aprendizaje autorregulado, motivación y autoeficacia | 6  |
| 1.2. La creación en danza y los procesos de aprendizaje autorregulado         | 7  |
| 1.3. El Presente Estudio                                                      | 14 |
| 2. Método                                                                     | 17 |
| 2.1. Participantes                                                            | 18 |
| 2.2. Técnicas de Recojo de Información                                        | 20 |
| 2.3. Procedimiento                                                            | 23 |
| 2.4. Análisis de la información                                               | 26 |
| 3. Resultados y discusión                                                     | 29 |
| 3.1. Búsqueda de Información                                                  | 30 |
| 3.2. Establecimiento de Metas y Planificación                                 | 35 |
| 3.3. Organizar y Transformar                                                  | 42 |

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 3.4. Practicar y Memorizar | 46 |
| 4. Conclusiones            | 53 |
| 5. Referencias             | 58 |
| 6. Apéndices               | 64 |



## Índice de Tablas y Apéndices

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>TABLA 1</b> Características sociodemográficas de los participantes                                                            | 20 |
| <b>TABLA 2</b> Estrategias metacognitivas de la categoría Búsqueda de Información según fases del aprendizaje autorregulado      | 31 |
| <b>TABLA 3</b> Estrategias de Establecimiento de Metas y Planificación según fases autorregulatorias                             | 36 |
| <b>TABLA 4</b> Estrategias metacognitivas de la subcategoría “Organizar y Transformar” según fases del aprendizaje autorregulado | 43 |
| <b>TABLA 5</b> Estrategias metacognitivas de la subcategoría “Practicar y Memorizar” según fases del aprendizaje autorregulado   | 47 |
| APÉNDICE A: Ficha de datos demográficos                                                                                          | 63 |
| APÉNDICE B: Guía de entrevistas estructuradas                                                                                    | 64 |
| APÉNDICE C: Entrevista a docentes                                                                                                | 67 |
| APÉNDICE D: Protocolo de consentimiento informado docentes                                                                       | 68 |
| APÉNDICE E: Dictamen de Comité de Ética                                                                                          | 71 |
| APÉNDICE F: Formato de validación de guía de entrevistas semi estructurada                                                       | 74 |
| APÉNDICE G: Protocolo de consentimiento informado alumnos                                                                        | 80 |
| APÉNDICE H: Declaración jurada de salud                                                                                          | 83 |

## 1. Introducción

### 1.1. Autorregulación del Aprendizaje

El aprendizaje autorregulado, tal como lo plantea Zimmerman (1995, 2002, 2013), es un proceso complejo que integra **dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales**. Es así como no se limita a la mera gestión del aprendizaje, sino que involucra la interacción de las **creencias motivacionales**, la **autoeficacia** y la **conciencia metacognitiva**, las cuales interactúan para permitir que el estudiante planifique, supervise y evalúe su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos de aprendizaje autorregulado son aquellos que involucran emociones, comportamientos y pensamientos que el individuo ejecuta con el propósito de alcanzar objetivos de aprendizaje previamente establecidos (Bandura, 1994; Pintrich, 2003; Schunk & Zimmerman, 1998). Dichos procesos permiten que el individuo pueda orientar y modificar su conducta y acciones a lo largo del tiempo para lograr sus objetivos de aprendizaje (Sitzmann & Ely, 2011). El estudio realizado por Zimmerman y Pons (1986) demuestra que las habilidades propias del aprendizaje autorregulado pueden enseñarse y entrenarse, lo cual evidencia que la autorregulación constituye un conjunto de prácticas y estrategias susceptibles de ser modeladas y fortalecidas (Zimmerman, 2002).

Barry Zimmerman (2000, 2013) plantea la teoría de la autorregulación del aprendizaje como aquella que describe los procesos de toma de decisiones de los individuos con el propósito de auto direccionar su aprendizaje, modificando o adaptando habilidades en el transcurso del tiempo, de ser necesario. Zimmerman (1995), enfatiza que los estudiantes autorregulados monitorean, controlan sus procesos cognitivos, establecen metas, automotivan su aprendizaje y ajustan sus estrategias en función del contexto y los resultados obtenidos. Basando su teoría en el aprendizaje social, Zimmerman enfatiza la importancia de la retroalimentación constante y pertinente, la autorreflexión y los modelos a seguir.

Dicho esto, la facultad de ejercer autorregulación no puede entenderse sin la interacción constante entre los procesos metacognitivos y las creencias motivacionales del estudiante. Desde la perspectiva de la teoría social cognitiva (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000), la autorregulación emerge como el resultado de la coordinación entre el conocimiento y control metacognitivo, que permite planificar y monitorear el aprendizaje, y las creencias motivacionales, que sostienen la autoeficacia y la persistencia ante la tarea. Así, la autorregulación se concibe más como un sistema integrador que como una habilidad aislada.

El concepto de autoeficacia hace referencia a los juicios y valoraciones que ejerce el individuo sobre sí mismo referente a la eficacia de sus habilidades cognitivas para la resolución de problemas (Kuhn, 2000; Zimmerman, 2013). Por su parte, el componente motivacional alude al grado de disposición que tiene el sujeto para lograr una meta y dónde está ubicada dicha disposición, en factores intrínsecos o extrínsecos. Los procesos de aprendizaje autorregulado desempeñan la labor de mediadores entre las características individuales, el aprendizaje y la ejecución (Greene et al., 2019). Asimismo, la metacognición se entiende como la capacidad de ejercer conciencia, conocimiento y control sobre el pensamiento, así como sobre las herramientas y condiciones que favorecen su aprendizaje (Kuhn, 2000). En este sentido, se relaciona estrechamente con el aprendizaje autorregulado, dado que este requiere el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para dirigir y regular tales estrategias de forma consciente. Así, la metacognición ejerce el rol supervisor que guía al estudiante a lo largo de las etapas de la tarea: planificación o inicio, ejecución y evaluación (Zimmerman, 2002), promoviendo la adaptación y el ajuste estratégico.

Para lograr la autorregulación de procesos cognitivos en el aprendizaje, Zimmerman (2013) plantea tres fases o etapas para conseguir identificar estrategias de ejecución que permitan lograr el objetivo: etapa de planificación, de regulación y de evaluación; dichas

etapas son cíclicas y pensadas para promover procesos metacognitivos e involucran diversos aspectos del proceso de aprendizaje, incluyendo propiedades de índole cognitivo, motivacional, emocional, contextual y de comportamiento, fenómenos que pueden ser planificados, monitoreados, controlados y evaluados (Greene et al., 2019). La primera etapa, planificación, está dirigida a analizar la tarea y a realizar y planificar los pasos a tomar para su ejecución; la regulación, la segunda etapa, está orientada a monitorear y ejecutar ajustes de las estrategias usadas durante la realización de la tarea, y, por último, la evaluación consiste de un análisis posterior para identificar las oportunidades de mejora que se crean en cada situación de aprendizaje. Tales etapas sirven de eficaces predictores para los docentes sobre el desempeño y ejecución que sus estudiantes desarrollarán durante la tarea asignada y después de ella. Durante la primera fase, la planificación, que implica el establecimiento de metas y creencias sobre uno mismo, permite al docente predecir lo que sucederá durante la ejecución de la tarea (Zimmerman, 2013).

Asimismo, la manera cómo los estudiantes, al culminar con la ejecución, reflexionan sobre lo ocurrido durante la tarea, es un fuerte indicador sobre cómo se aproximarán a ejercicios similares en el futuro (Greene et al., 2019).

En los siguientes acápites, se establece la relación entre el aprendizaje autorregulado y las variables de importancia mencionadas anteriormente: la metacognición, la motivación y la autoeficacia.

#### ***1.1.1. La relación entre el aprendizaje autorregulado y la metacognición***

La metacognición es un constructo clave en el desarrollo cognitivo, ya que implica un nivel superior de pensamiento que permite a los individuos reflexionar sobre sus propios procesos mentales. En el contexto del aprendizaje autorregulado, la metacognición juega un papel fundamental al proporcionar a los estudiantes la capacidad de ser conscientes de lo que saben, cómo lo saben y cómo pueden aplicar estrategias para procesar nueva información de manera efectiva. Este tipo de conciencia metacognitiva permite a los

aprendices evaluar sus conocimientos y ajustar sus estrategias de aprendizaje según sea necesario, promoviendo un aprendizaje más autónomo y eficiente (Kuhn, 2000).

El desarrollo de la metacognición sigue un progreso gradual desde la niñez hasta la adultez, donde se vuelve más explícita y operativa bajo el control consciente del individuo. Este desarrollo es crucial para el aprendizaje autorregulado, ya que permite a los estudiantes no solo identificar sus fortalezas y debilidades cognitivas, sino también implementar estrategias específicas para mejorar su comprensión y resolución de problemas. La capacidad de controlar y dirigir conscientemente estas estrategias es un objetivo importante tanto en el desarrollo personal como en el ámbito educativo (Zimmerman, 1995; Kuhn, 2000).

En el mismo sentido, Cleary, Callan y Zimmerman, (2012) explican que, dentro de un proceso de aprendizaje autorregulado, se debe de ejercer una regulación cognitiva, explicada como el aspecto procedimental de la metacognición que se cimienta en el control estratégico de los procesos cognitivos. Dentro de la regulación cognitiva, se encuentran tres tipos de controles: el control de pensamientos, control de las acciones y el control afectivo, que es el control que el individuo ejerce sobre sus emociones y motivaciones vinculadas a sus procesos de aprendizaje (Cleary et al., 2012). Ambos aspectos, el metacognitivo y el motivacional, se complementan y suponen uno de los pilares del aprendizaje autorregulado (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

En el mismo sentido, Cleary, Callan, & Zimmerman, (2012) explican que, dentro de un proceso de aprendizaje autorregulado, se debe de ejercer una regulación cognitiva, explicada como el aspecto procedimental de la metacognición que se cimienta en el control estratégico de los procesos cognitivos. Dentro de la regulación cognitiva, se encuentran tres tipos de controles: el control de pensamientos, control de las acciones y el control afectivo, que es el control que el individuo ejerce sobre sus emociones y motivaciones vinculadas a sus procesos de aprendizaje (Cleary et al., 2012). Ambos aspectos, el metacognitivo y el

motivacional, se complementan y suponen uno de los pilares del aprendizaje autorregulado (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

Ahora bien, la metacognición implica dos subprocesos: primero, el conocimiento que una persona posee sobre su propia actividad cognitiva en procesos de aprendizaje (tanto formales como informales), o también llamado pensamiento metacognitivo; y segundo, la regulación metacognitiva, aquel control que la persona ejerce activamente sobre dicho conocimiento con el propósito de alcanzar sus metas de aprendizaje (Flavell, 1976).

El pensamiento metacognitivo envuelve tres variables: la persona, la tarea y la estrategia. En primer lugar, la variable persona implica los conocimientos y las creencias sobre sí mismo y otros individuos como seres cognitivos con competencias y limitaciones (Garner, 1994). En segundo lugar, la variable tarea, involucra lo que el individuo conoce sobre la naturaleza de dicha tarea y cómo las exigencias y nivel de dificultad influyen la ejecución de la misma. Por último, la variable estrategia, comprende el conocimiento que el individuo tiene con respecto a qué estrategias son las más idóneas para lograr el cumplimiento de las metas establecidas (Mateos, 2001).

Asimismo, el segundo subproceso, la regulación metacognitiva, comprende tres operaciones interdependientes que permiten la supervisión, control y orientación de su propio pensamiento durante el proceso de aprendizaje: planificar los objetivos y seleccionar las estrategias adecuadas antes de iniciar la tarea, monitorear de forma constante el progreso alcanzado y realizar ajustes en el transcurso de ser necesario, y evaluar los resultados obtenidos y la eficacia del procedimiento empleado (Flavell, 1979).

La investigación de Theobald (2021) examina los efectos de los programas de entrenamiento en aprendizaje autorregulado (SRL) en estudiantes universitarios. En esta, se demuestra que dichos programas tienen efectos positivos moderados en todas las áreas evaluadas, siendo las estrategias metacognitivas y de gestión de recursos las más beneficiadas. Asimismo, los programas basados en teorías metacognitivas demostraron

ser más efectivos para mejorar el rendimiento académico en comparación con aquellos centrados en estrategias cognitivas, contribuyendo a mejorar las habilidades de autorregulación e incremento de motivación. Herramientas que promuevan la metacognición como la retroalimentación del docente, el aprendizaje cooperativo y los protocolos de aprendizaje son elementos importantes que potencian la reflexión metacognitiva y, por ende, la efectividad de los programas de aprendizaje autorregulado. Dichas actividades ayudan a los estudiantes a superar déficits de producción, es decir, la falta de conocimiento sobre cómo aplicar eficientemente las estrategias de aprendizaje.

### ***1.1.2. La relación entre aprendizaje autorregulado, motivación y autoeficacia***

La motivación influye directamente en la iniciación y el sostenimiento de los procesos autorreguladores. Asimismo, la autopercepción del aprendiz con respecto a su capacidad de aprender y desenvolverse óptimamente afecta de forma significativa el grado de autorregulación que pondrá en práctica (Zimmerman, 1995). Las creencias motivacionales, tales como la autoeficacia, las expectativas de resultados, el interés por la tarea y la orientación hacia metas, son esenciales para que los estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje. Dichas creencias impulsan a los estudiantes a establecer metas, planificar estrategias, perseverar frente a desafíos y a mantener el esfuerzo necesario para alcanzar sus objetivos (Zimmerman, 2008).

Asimismo, la motivación está fuertemente relacionada y vinculada a las tres fases del modelo cíclico del aprendizaje autorregulado: en la fase de preparación, los estudiantes utilizan su autoeficacia y expectativas para establecer metas y planificar estrategias; en la fase de ejecución, la motivación les ayuda a mantener la concentración y aplicar las estrategias; y en la fase de reflexión, las reacciones emocionales como la satisfacción o la atribución de resultados refuerzan su disposición para continuar aprendiendo (Zimmerman, 2002). De esta manera vemos cómo la motivación inicia, retroalimenta y promueve los procesos autorreguladores en ámbitos de aprendizaje, haciéndolos más efectivos con

respecto a las metas de aprendizaje.

Entrenar al estudiante en áreas de autoeficacia y el establecimiento de metas desafiantes, pueden significar herramientas que renuevan significativamente las habilidades autorreguladoras y el rendimiento académico. Esto subraya la importancia de integrar componentes motivacionales en programas educativos para fomentar el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2008).

Estudios basados en la teoría del autocontrol social cognitivo han vinculado la relación existente entre motivación intrínseca, niveles de autoeficacia en espacios educativos de artes escénicas: estudiantes con alta autoeficacia con respecto a sus habilidades de autorregular su aprendizaje muestran mayores niveles de motivación intrínseca, aspecto que fortalece su perseverancia ante desafíos (Morelli et al., 2023). Por otro lado, estudios en música han evidenciado que aquellos que se perciben como cualificados tienden a planificar con mayor especificidad, monitorear su progreso de forma sistemática y ajustar sus metas en función de su rendimiento real (McPherson et al., 2019).

En las páginas hasta ahora recorridas se han revisado los conceptos de aprendizaje autorregulado, metacognición, motivación y autoeficacia, así como un breve repaso de investigaciones que muestran las relaciones de estos aspectos en espacios académicos en las artes escénicas, plásticas y diseño. Ahora pasaremos a analizar con mayor profundidad la relación de creación en danza, específicamente en ámbitos académicos, y los procesos de aprendizaje autorregulado.

## **1.2. La creación en danza y los procesos de aprendizaje autorregulado**

La creación se comprende como un proceso iterativo, reflexivo y no lineal, en donde los individuos deben explorar y experimentar con ideas y materiales, asumir riesgos y adaptarse constantemente a nuevas direcciones (Greene et al., 2019). Dichos procesos requieren una gestión activa de las habilidades cognitivas, emociones y motivaciones de la persona que está creando. En este sentido, se puede inferir que, al llevarse a cabo procesos

creativos en ambientes educativos formales, los estudiantes deberían desarrollar estrategias de aprendizaje autorregulado para llevar a cabo sus creaciones. Un entorno educativo que integra el desarrollo de habilidades propias del aprendizaje autorregulado para la creación, mejora el desempeño académico y cultiva estrategias y habilidades para los futuros creadores en sus consiguientes ámbitos profesionales.

Dentro del marco académico de carreras artísticas, es necesario que los estudiantes asuman un rol autónomo y autorregulado en su proceso de aprendizaje y de creación. Esto se debe a que ciertas tareas, en especial aquellas que requieren que el estudiante se involucre en procesos creativos, suelen ser de carácter abierto, es decir, requieren de una interpretación personal de la asignación, por parte de los estudiantes. Esta indeterminación obliga al aprendiz a evaluar críticamente sus decisiones antes, durante y después del proceso creativo, así como a desarrollar una comprensión más profunda de sus procesos personales para la creación (Clements & Redding, 2020; Greene et al., 2019).

Es deseable que exista una relación entre creación en ámbitos educativos y aprendizaje autorregulado. Ya que los procesos creativos exigen exploración y experimentación constante, es vital que el sujeto cuente con herramientas autorreguladoras para planear, evaluar y reajustar las facetas de la creación, así como asumir la ambigüedad y el fracaso propio de dicho proceso. La reflexión a nivel metacognitivo sobre la experiencia en el proceso creativo, el ajuste de metas y la incorporación del error como herramienta de aprendizaje evidencian cómo la autorregulación se convierte en una condición necesaria para la producción creativa significativa (Maldonado, 2022; Greene et al., 2019).

Una investigación hecha por Greene et al (2019) examina cómo el aprendizaje autorregulado, puede fomentar el rendimiento creativo en la educación artística y del diseño. Por medio de estudios de caso en entornos educativos de arte y diseño, los autores proponen que el aprendizaje autorregulado es un componente esencial para potenciar la creatividad de los estudiantes, ya que sostienen que la creatividad puede ser desarrollada

sistemáticamente a través de estrategias metacognitivas, motivacionales y conductuales propias del aprendizaje autorregulado, y no solamente como inspiración espontánea o “momento eureka”. Tal como los resultados del estudio muestran, los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje autorregulado tienden a gestionar mejor su tiempo, evaluar críticamente su trabajo y persistir ante la incertidumbre propia de procesos creativos.

En la misma línea, la investigación realizada por Dilmac (2012) analizó el impacto de los entornos de aprendizaje autorregulado en el éxito académico de estudiantes de docencia en artes visuales. Utilizando un diseño cuasiexperimental, se compararon dos grupos: uno que recibió enseñanza con un enfoque para el aprendizaje autorregulado (grupo experimental) y otro que siguió métodos convencionales (grupo control). Los resultados muestran que el grupo experimental tuvo un rendimiento significativamente superior, lo que sugiere que la autorregulación es más efectiva para desarrollar habilidades académicas y artísticas. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas para explorar las percepciones de los estudiantes sobre este enfoque.

A partir de dicha investigación, se infiere que en los modelos de enseñanza donde se fomenta el aprendizaje autorregulado se promueve la creatividad y el pensamiento crítico, ayudando a los estudiantes a construir significados y organizar sus modelos mentales. De la misma manera, la autorregulación favorece a que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje por medio de la planificación, la autoevaluación y la revisión de procesos. Este enfoque transforma al profesor en un guía, mientras que los estudiantes se convierten en participantes activos y constructores de su propio conocimiento. En el caso del grupo experimental, la autorregulación permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades de evaluación, cooperación y adaptación, lo que contribuyó significativamente a su éxito académico.

En otro estudio, Liu (2023) analiza la relación entre la metacognición creativa (CMC),

el aprendizaje autorregulado y los procesos creativos, centrándose en el caso de una estudiante doctoral asiática. La teoría de CMC, propuesta por Kaufman y Beghetto, combina el conocimiento propio y contextual para guiar y potenciar la creatividad, ayudando a los individuos a tomar decisiones más informadas sobre cuándo, dónde y cómo ser creativos.

Este estudio confirma que la metacognición creativa es una herramienta eficaz para mejorar la autorreflexión y la gestión de los procesos creativos, especialmente en actividades artísticas, mejorando la autorregulación en el aprendizaje creativo, permitiendo a los individuos identificar y superar barreras contextuales y personales. Este estudio aporta evidencia sobre la importancia de la metacognición en la creatividad, especialmente para mujeres en contextos interdisciplinarios y multiculturales, y subraya su potencial para fomentar el desarrollo de habilidades creativas en diferentes niveles y ámbitos.

La investigación presentada demuestra la importancia de que los docentes creen espacios y actividades que estimulen a los estudiantes a tomar decisiones, reflexionar sobre dichas elecciones y ajustar sus métodos de trabajo de manera continua, brindando retroalimentación constante (Greene et al., 2019; Zimmerman, 2002), en especial en ámbitos académicos artísticos en donde la autogestión es indispensable en el área laboral, tal como lo es en el ámbito profesional artístico en el Perú.

En cuanto a herramientas para fomentar la autorregulación del aprendizaje para la creación, la tesis de Maldonado (2022) que estudia los procesos de autorregulación en estudiantes universitarios de arte y diseño explica que la bitácora, un cuaderno donde se registran de manera sistemática los procesos creativos del estudiante, impulsa la autorregulación al proporcionar una estructura que guía a los estudiantes en la planificación, ejecución y reflexión de sus tareas, fortaleciendo su autonomía y habilidades metacognitivas. Algunos de los beneficios de implementar el uso de bitácoras en procesos creativos son los siguientes: facilitan la organización y sistematización de los procesos de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes registrar elementos que documentan su progreso;

ayudan a reflexionar sobre los aciertos y errores; y sirven de herramienta para revisar y mejorar futuras tareas, promoviendo la transferencia de conocimientos y estrategias. Dicho esto, este registro fomenta la autorreflexión y el autoconocimiento ya que los estudiantes pueden evaluar sus propios procesos y resultados, identificar fortalezas y áreas de mejora, y establecer metas más claras para actividades posteriores, contribuyendo de esta manera a aumentar la motivación y la confianza en sus capacidades. También, permite que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre cómo planificar, ejecutar y evaluar sus tareas, siguiendo una estructura que guía su aprendizaje de manera más efectiva. Por último, la bitácora puede actuar como un espacio de comunicación con el docente, facilitando la retroalimentación y el diálogo sobre los procesos y resultados del estudiante. En conjunto, estos beneficios hacen de la bitácora una herramienta valiosa para potenciar el aprendizaje autorregulado en ambientes creativos y el desarrollo profesional de los estudiantes.

En el ámbito específico de la educación superior en danza, se han hecho estudios donde se señala la importancia de desarrollar habilidades de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Por ejemplo, Herrera y Chacón (2023) argumentan cómo la educación somática (propuesta integradora, holística y sistémica que busca la reorganización de los sistemas del cuerpo humano desde la toma de consciencia y la percepción del soma) contribuye a promover habilidades y estrategias propias del aprendizaje autorregulado en la formación artística de bailarines de danza contemporánea; aplicadas a las clases impartidas en la materia de ballet.

Dichos autores resaltan que tradicionalmente el ballet se ha enseñado desde un enfoque rígido y jerárquico, centrado en la estética idónea y la corrección desde el docente. En esta clase de contextos se tiende a dejar de lado el desarrollo de la capacidad autorreguladora en el aprendizaje y monitoreo del o la bailarina. Por otro lado, la educación somática propone un enfoque holístico que prioriza la conexión mente-cuerpo, el

autoconocimiento y la autorregulación. A través de la percepción interna del cuerpo (soma), los estudiantes desarrollan consciencia corporal y técnica, promoviendo una mayor autonomía en su aprendizaje. Este enfoque promueve la reflexión crítica, la autoevaluación y la capacidad de ajustar el comportamiento para alcanzar metas aplicadas al ámbito artístico y escénico. El estudio concluye que integrar la educación somática y los enfoques de autorregulación en la enseñanza del ballet para bailarines de danza contemporánea fomenta la autonomía, el autoconocimiento y la expresión artística, promoviendo un aprendizaje más consciente y holístico.

Por otro lado, la investigación de Clements y Redding (2020) tuvo por objetivo revisar la comprensión y conceptualización de la creatividad para profesores de danza en el ámbito universitario. El estudio señala que los docentes encuentran una relación entre estudiantes con mayor creatividad y su confianza en sí mismos, apertura, flexibilidad y su inteligencia. Si bien en la investigación no incluye los conceptos de aprendizaje autorregulado del modelo de Zimmerman o de habilidades metacognitivas, el enfoque de la investigación recalca la importancia de competencias analíticas y reflexivas en los procesos creativos de las y los estudiantes de danza en espacios universitarios.

Lamentablemente las investigaciones en la relación del aprendizaje de danza en ámbitos universitarios y su relación con el aprendizaje autorregulado son limitadas. Sin embargo, a partir de las investigaciones expuestas, se puede inferir cuán importante es el desarrollo de habilidades de autorregulación para que los estudiantes que se encuentran en procesos creativos, procesos que normalmente se dan en muchos de sus asignaturas, puedan gestionar su tiempo, elecciones artísticas, procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, así como la frustración y el error parte de dichos procesos.

En suma, los procesos de aprendizaje autorregulado se sostienen sobre una base metacognitiva y motivacional que permite al estudiante controlar, evaluar y orientar su aprendizaje de manera autónoma. En el caso particular de los contextos artísticos y creativos,

donde los procesos son abiertos y exploratorios, las estrategias metacognitivas adquieren un papel protagónico, pues posibilitan la reflexión y la adaptación constante; mientras que las creencias motivacionales, como la autoeficacia y la orientación hacia metas, determinan la perseverancia y la disposición emocional frente a los desafíos creativos. Este entramado conceptual será el punto de partida para comprender cómo los estudiantes de danza gestionan sus procesos de creación desde el aprendizaje autorregulado.

Si bien se reconoce la importancia de la autorregulación en los procesos creativos, aún persiste una brecha con respecto a la comprensión de las dinámicas sobre el aprendizaje autorregulado, la práctica pedagógica y los procesos de creación en danza en contextos universitarios. Esta falta de claridad impide diseñar estrategias educativas que fortalezcan la autonomía del estudiante y su capacidad reflexiva durante la creación artística. Si no se aborda esta brecha, se corre el riesgo de mantener modelos de enseñanza verticales que reducen la posibilidad de formar bailarines y creadoras más críticos y autorreflexivos

En síntesis, los modelos teóricos revisados evidencian que el aprendizaje autorregulado no solo estructura el proceso cognitivo y motivacional del estudiante, sino que constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la autonomía y la creatividad en contextos artísticos. Desde esta perspectiva, resulta relevante analizar cómo dichas estrategias se manifiestan en los procesos de creación en danza en el ámbito universitario.

### 1.3. El Presente Estudio

Estudiantes de la carrera de danza de una universidad privada del Perú llevan el curso de Proyecto Final 1 como parte de su plan de estudios. Se trata de un curso teórico-práctico que propone un enfoque de exploración e investigación conducente al desarrollo del plan de tesis. De esta manera, busca promover la investigación desde la práctica de la danza, a partir de los saberes adquiridos en la formación como bailarines, creadores e investigadores. Se espera la integración de la práctica y la teoría de la danza para la exploración, así como la observación y discusión grupal sobre las prácticas individuales de las y los estudiantes, compartiendo la reflexión y formulación de preguntas entre sus pares (Cruz & Castañeda, 2023; Carbone & Romero, 2023). Las y los alumnos llevan la materia en su cuarto año de estudios de la carrera universitaria como curso obligatorio.

El curso tiene por objetivo realizar una presentación escénica de tema libre como producto final. Para lograrlo, las y los alumnos deben realizar avances continuos del material escénico que están creando y del escrito del plan de tesis que deriva de este, a lo largo del ciclo. La muestra de los avances ayuda a las y los estudiantes a presentar su proceso creativo, verbalizar cómo han concretado las temáticas investigadas en el movimiento a nivel personal y/o grupal, y a recibir una retroalimentación estructurada por parte de los docentes y de sus compañeros. La respuesta detallada de los docentes y de sus pares permite que las y los creadores reflexionen sobre cuál es el rumbo que está tomando su pieza creativa, cuál es la respuesta del público ante ella y si es esto lo que se desea buscar acorde con sus objetivos. De igual manera, el curso permite auto examinar su proceso creativo a partir de la mirada exterior y experta de los docentes.

Si bien los jóvenes aprendices han tenido espacios de creación personal a lo largo de su recorrido académico, este curso constituye uno de los primeros espacios en donde los estudiantes experimentan de forma integral el proceso de investigación, creación y gestión de productos creativos, similar al que enfrentarán en el ámbito profesional y laboral.

Dicho proceso se encuentra acompañado de altibajos propios de la creación artística, desde la concepción inicial hasta el momento de la presentación de la pieza creativa (Ivcevic et al., 2023).

Por ello, se propone que es importante analizar cómo los procesos de aprendizaje autorregulado se manifiestan en los estudiantes de danza universitaria durante la creación escénica dentro de un marco de aprendizaje, como lo es el curso de Proyecto Final 1. Este análisis permite comprender de qué manera las estrategias metacognitivas, motivacionales y conductuales se articulan en la práctica creativa, posibilitando que el sujeto aprendiz asuma un rol activo en la toma de decisiones, en la planificación de sus objetivos y en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje y creación.

En este sentido, la aplicación del modelo de aprendizaje autorregulado, propuesto por Zimmerman (1995, 2002, 2013), ofrece un marco teórico pertinente para interpretar las dinámicas de autoobservación, autorreflexión y autoevaluación que emergen durante la creación artística en danza. Desde esta perspectiva, la autorregulación no solo constituye una competencia académica, sino también un eje formativo que potencia la autonomía, la conciencia crítica y la capacidad de autogestión del estudiante-artista.

Si bien en los acápites anteriores se han mostrado investigaciones sobre los procesos de aprendizaje autorregulado y la creación en ámbitos educativos de carreras artísticas, sigue siendo limitada la bibliografía centrada en las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado en danza en el ámbito de educación superior. Así, el estudio se orienta a identificar las estrategias metacognitivas, dentro del marco de aprendizaje autorregulatorio, empleadas por los estudiantes en los procesos de creación en danza, con el propósito de aportar a la comprensión de cómo el aprendizaje autorregulado incide en el desarrollo de la autonomía artística y en la consolidación de prácticas reflexivas en el contexto universitario.

Es importante investigar cómo los procesos metacognitivos afectan la creación

artística de los estudiantes ya que ello permitirá reconocer cómo se puede fomentar el uso de ciertas herramientas metacognitivas en los jóvenes artistas desde la docencia que favorezcan la creación aun cuando en el proceso se presenten dificultades propias de la acción creativa tales como sentimientos de frustración y la recepción de críticas por parte de los pares y docentes, por mencionar algunos (Ivcevic et al, 2023). Asimismo, analizar un curso ubicado en el octavo ciclo de la carrera no solo permite comprender cómo las y los estudiantes regulan su proceso creativo en una etapa avanzada, sino que también ofrece indicios sobre el desarrollo acumulado de competencias autorregulatorias promovidas por la malla curricular. En la medida en que este curso reúne aprendizajes previos y exige autonomía creativa, su estudio actúa como un indicador de qué tan efectivamente la formación universitaria ha favorecido la adquisición progresiva de estrategias metacognitivas a lo largo de los primeros ciclos.

Dentro del marco expuesto surge el cuestionamiento, el objetivo general del presente estudio será el identificar las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1995) que implementan las y los estudiantes de danza durante el proceso creativo en un curso de su especialidad. Para ello planteamos tres objetivos específicos:

1. **Objetivo Específico 1:** Identificar las estrategias metacognitivas empleada por las y los estudiantes durante las tres etapas del proceso de aprendizaje autorregulado en su proceso de creación: planificación, ejecución y evaluación.
2. **Objetivo Específico 2:** Reconocer las estrategias metacognitivas más utilizadas por las y los estudiantes de la especialidad de danza en el desarrollo de sus proyectos escénicos.
3. **Objetivo Específico 3:** Explorar la relevancia de las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado en los espacios educativos de danza, para las y los estudiantes.

## 2. Método

La presente investigación se enmarca dentro de un marco cualitativo, dado que busca comprender en profundidad las experiencias y significados que los estudiantes de danza atribuyen a sus estrategias metacognitivas dentro del proceso creativo. Dentro de este, se ubica en el polo objetivista a nivel ontológico, ya que parte del supuesto de que el fenómeno de estudio, el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado según el modelo de Zimmerman, posee una existencia y estructura estables que existen con independencia de la mirada del investigador. Esto permite buscar patrones comunes en las experiencias de las y los participantes, patrones de datos, estructuras y categorías que son rastreables en el conjunto de data obtenida (Guba & Lincoln, 1994). Desde esta mirada, el análisis busca describir estructuras recurrentes en la experiencia de los participantes, partiendo de la premisa de que esas estructuras son observables y pueden ser documentadas.

Consecuentemente, el estudio adopta una naturaleza realista a nivel epistemológico, entendiendo que es posible aproximarse a una comprensión objetiva más no absoluta de la realidad investigada mediante un análisis riguroso de los datos (Maxwell, 2012). Este enfoque permite que el análisis trascienda las vivencias individuales para identificar dimensiones generales del fenómeno.

Este posicionamiento es pertinente para el estudio, ya que el objetivo intenta identificar y describir patrones estables en la aplicación de estrategias metacognitivas según el modelo de Zimmerman (1995, 2002) en un contexto específico: la creación coreográfica en espacios universitarios. El acercamiento objetivista y realista permite garantizar que los hallazgos puedan ser aplicables y transferibles a contextos similares, asegurando que las categorías resultantes no dependan únicamente de la interpretación individual, sino que estén respaldadas por la consistencia empírica en el conjunto de datos (Patton, 2015).

Asimismo, la metodología empleada para la presente tesis es el análisis temático deductivo, debido a su capacidad de someter a análisis un marco conceptual específico, en

este caso, el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y la metacognición en contextos creativos universitarios, a partir de datos cualitativos. Como Braun y Clarke (2006, 2012) señalan, el análisis temático deductivo es útil cuando se busca examinar cómo los datos confirman o desafían un modelo teórico preexistente. Esta orientación es especialmente pertinente dado que la investigación no pretende construir teoría desde cero, sino explorar la aplicación de un modelo consolidado en un campo menos estudiado, en este caso, los procesos de autorregulación del aprendizaje en la creación coreográfica en la educación superior.

### **2.1. Participantes**

Los participantes de la presente investigación fueron cinco estudiantes del curso Proyecto Final 1 de la carrera de Danza del semestre 2023-2, correspondiente al octavo ciclo de la carrera de danza de una universidad privada de Lima. El grupo estuvo conformado por cuatro mujeres y un varón, de edades comprendidas entre los 21 a los 27 años.

La especialidad de danza dividió a los estudiantes del curso en dos clases (grupo 1 y grupo 2), cada clase contó con dos docentes que los acompañaron a lo largo de su proceso creativo durante el ciclo lectivo. Tres de los entrevistados fueron parte del grupo 1 y dos de los estudiantes del grupo 2. Ambos grupos terminaron el ciclo con un producto creativo coreográfico que mostraron en el escenario, sin embargo, los procesos de creación fueron metodológicamente diversos. A lo largo del ciclo, los participantes del grupo 1 crearon una pieza coreográfica con una temática a su elección; por otro lado, el grupo 2 desarrolló talleres de experimentación (usualmente conocido como “laboratorio” en el ámbito de las artes escénicas) con participantes que cada estudiante seleccionó, mostrando un resumen y resultado del proceso en una puesta escénica.

Cuatro de los entrevistados se encontraban trabajando a la par de sus estudios en el ciclo 2023-2, mientras que el restante, no. Asimismo, tres de los participantes se

encontraban estudiando simultáneamente algún otro curso, taller o carrera en paralelo a las actividades académicas que tenía en el ciclo 2023-2; los otros dos participantes no tenían algún otro tipo de estudios en paralelo.

Se seleccionó a las y los participantes de la presente investigación de manera intencional. El criterio de selección intencional fue que estén matriculados en el curso de Proyecto Final 1 de la Carrera de Danza de una universidad privada de Lima en el momento en que se realizaron las entrevistas para la investigación. Tal como se ha expuesto con anterioridad, los estudiantes inscritos se encontraban en el ciclo 8 de sus estudios, penúltimo año de la carrera. Este fue un criterio que coincide con la matrícula en el curso y es relevante para la investigación ya que los estudiantes poseían experiencia creativa acumulada a lo largo de la carrera, experiencia técnica y exploratoria en el movimiento. Se esperaba que estos criterios permitieran observar con mayor claridad manifestaciones complejas de autorregulación, toma de decisiones y construcción del conocimiento artístico en espacios universitarios.

El proceso de conformación del grupo de participantes se llevó a cabo por medio de una convocatoria a través de un correo electrónico en el que se invitó a participar al total de estudiantes del curso, un total de 10 alumnos. La cantidad de participantes dependió del número de estudiantes que respondieron voluntariamente a la convocatoria. La investigadora solicitó a la dirección de la carrera enviar el correo electrónico desde la cuenta institucional de la especialidad. Respondieron 6 personas a la convocatoria; sin embargo, uno de ellos, la primera persona en responder, fue el sujeto con el cual se realizó el piloto de entrevista semiestructurada y se hicieron los ajustes necesarios. Es por ello que los 5 restantes conformaron el grupo final de participantes.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), y Creswell y Creswell (2018), los muestreos no probabilísticos suelen basarse en criterios intencionales o en la accesibilidad de los participantes, combinándose frecuentemente ambos enfoques en estudios cualitativos de

carácter exploratorio.

En la tabla que se presentará a continuación se exhiben las características sociodemográficas de los participantes del estudio, incluyendo al estudiante piloto.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de los participantes*

| <b>Código</b> | <b>Sexo</b> | <b>Edad</b> | <b>Grupo de Clase</b> | <b>Trabaja</b> | <b>Estudios en paralelo</b> |
|---------------|-------------|-------------|-----------------------|----------------|-----------------------------|
| P0 (Piloto)   | Masculino   | 23          | Grupo 2               | Sí             | No                          |
| P1            | Femenino    | 21          | Grupo 1               | Sí             | Sí                          |
| P2            | Femenino    | 26          | Grupo 1               | Sí             | Sí                          |
| P3            | Femenino    | 24          | Grupo 2               | Sí             | Sí                          |
| P4            | Femenino    | 21          | Grupo 2               | No             | No                          |
| P5            | Masculino   | 27          | Grupo 1               | Sí             | No                          |

*Nota:* La tabla presenta las características sociodemográficas de los entrevistados, así como del estudiante piloto.

## 2.2. Técnicas de Recojo de Información

Las estrategias que se emplearon para la recolección de información fueron las siguientes:

### ***Ficha de Datos Demográficos:***

Para propósitos de esta investigación, se solicitó a los participantes datos generales (edad, género, estudios en paralelo, trabajo en paralelo) con el propósito de contextualizar a los participantes y complementar la caracterización del grupo de estudio (ver Apéndice A). Esta ficha permitió registrar información básica que contribuyeron a describir el perfil general de las y los estudiantes de danza incluidos en la investigación. Asimismo, algunas variables demográficas, como las del aspecto laboral y los estudios actuales, fueron usadas para contrastar los resultados. En este sentido, se incluyeron como parte del análisis.

**Entrevista con una guía semiestructurada:**

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, debido a que permite explorar en profundidad las percepciones, reflexiones y experiencias de los participantes respecto a sus propios procesos de aprendizaje autorregulado. Este tipo de entrevista facilita un equilibrio entre la flexibilidad y la sistematicidad, ya que ofrece una estructura previa de temas o preguntas, permite al investigador a su vez profundizar en los aspectos emergentes durante la conversación (Kvale, 2011; Hernández-Sampieri et al., 2014). El objetivo de tal herramienta fue la de identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas que emplearon los estudiantes de danza en cada fase de la autorregulación del aprendizaje gracias a su carácter favorecedor para la obtención de relatos personales.

La mencionada guía fue elaborada por la tesista tomando como referencia la escala titulada *Self-Regulated Learning Interview Scale (SRLIS)* de Zimmerman y Martines-Pons (1986). Se seleccionaron los ítems propios de la categoría Metacognición y adaptaron a preguntas cualitativas (Ver Apéndice B). Dichos ítems se definen de la siguiente manera:

- **Buscar información:** Son las declaraciones que indican los esfuerzos por los estudiantes con el propósito de obtener más información sobre la tarea de fuentes no sociales al realizar una tarea. E.j. "Antes de comenzar a escribir el trabajo, voy a la biblioteca para obtener la mayor cantidad de información posible sobre el tema".
- **Establecimiento de metas y planeación.** Se entiende por las declaraciones que indican el establecimiento de metas o sub-metas del estudiante y la planeación de la secuencia, tiempo y actividades complementarias referentes a dichas metas. E.j. "Primero, comienzo a estudiar dos semanas antes del examen y sigo mi ritmo".
- **Organizar y transformar.** Se entiende por las declaraciones que indican que los estudiantes han realizado una reorganización de los materiales de instrucción con el fin de mejorar su aprendizaje. E.j. "Hago un esquema antes de escribir mi trabajo".

- Practicar y memorizar: Son las declaraciones que indican esfuerzos iniciados por los estudiantes para memorizar material mediante la práctica abierta o solapada. E.j. "Al prepararme para un examen de matemáticas, sigo escribiendo la fórmula hasta que la recuerdo".

Asimismo, también se realizaron entrevistas preliminares con las docentes a cargo del curso "Proyecto Final 1" de ambos grupos. El propósito de este recojo de información tuvo como fin conocer mejor el curso y comprender con mayor profundidad el particular contexto académico y creativo en el que las y los estudiantes participantes desarrollaron sus procesos. La obtención de la mencionada información tuvo un carácter exploratorio, por lo que no fue considerada dentro del análisis de resultados, sino como insumo descriptivo para caracterizar el enfoque metodológico y evaluativo del curso. Los docentes fueron informados sobre los objetivos de la investigación, firmaron el consentimiento informado correspondiente y se entrevistaron de acuerdo con la guía diseñada para tal fin (ver Apéndice C y Apéndice D).

En concordancia con los lineamientos éticos establecidos para la investigación con personas, se informó a los participantes que su inclusión en el estudio implicaba riesgos mínimos de carácter físico, emocional, mental, laboral, social y de salubridad, tal como se detalló en el Protocolo de Consentimiento Informado. En dicho documento, se precisó que los datos serían utilizados exclusivamente para los fines de la presente investigación y para eventuales productos académicos derivados de ella (como artículos o ponencias), así como las condiciones de almacenamiento y resguardo de la información. Las grabaciones y transcripciones de las entrevistas serían conservadas únicamente por la investigadora en un dispositivo personal protegido con contraseña por un periodo máximo de cinco años posteriores a la publicación de la tesis; durante este tiempo, solo la investigadora y su asesora tendrían acceso a los materiales, los cuales serían eliminados definitivamente culminado el periodo señalado. Asimismo, se solicitó autorización explícita para la grabación

de las entrevistas. Se dio a elección del participante si deseaba realizar la entrevista en manera presencial (brindando tanto alcohol en gel como mascarillas KN95 para quienes desearan utilizarlas) o virtual por videollamada. Finalmente, se enfatizó que la participación era completamente voluntaria, que los participantes podían abstenerse de responder cualquier pregunta que les generara incomodidad o retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones, y que podían realizar consultas sobre el estudio en cualquier etapa del proceso.

### 2.3. Procedimiento

La presente propuesta fue revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú (ver Apéndice E). La elaboración de instrumentos y el procedimiento de recolección de data para la presente investigación, se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y octubre del 2023, es decir, durante el ciclo educativo 2023-2.

Para la elaboración de la guía de entrevistas semiestructurada, se procedió a identificar las categorías de la escala *Self-Regulated Learning Interview Scale (SRLIS)* de Zimmerman y Martines-Pons (1986) relacionadas con la metacognición. Dado que no se halló un cuestionario estructurado de la escala de Zimmerman y Martines-Pons (1986), se procedió a analizar los subítems vinculados a la metacognición a partir de las descripciones conceptuales acompañadas de ejemplos brindado por los autores. A partir de dichas descripciones, se elaboraron preguntas abiertas coherentes con el propósito del estudio, adecuadas al contexto de la creación en danza en espacios de aprendizaje en ámbitos universitarios. De esta manera, se buscó mantener la fidelidad teórica de la escala, al mismo tiempo que se procedió a adecuar al lenguaje y contexto artístico.

La adaptación del instrumento tuvo el propósito de trasladar sus dimensiones conceptuales al plano de la indagación cualitativa, asumiendo un carácter flexible y adaptativo, con el fin de explorar en profundidad la experiencia subjetiva de los participantes

(Kvale, 1996).

Los instrumentos de recolección de información fueron elaborados con la ayuda de la asesora de la tesis y de la bibliografía revisada sobre instrumentos de medición e identificación de estrategias metacognitivas; posteriormente, se solicitó la revisión y validación de los instrumentos elaborados a tres jueces expertos, realizándose las correcciones indicadas por los mismos (Ver Apéndice F). De esta manera, como un criterio de rigor en la investigación, se buscó aumentar la credibilidad del instrumento de recolección de información.

Se efectuaron diversos ajustes al instrumento con el propósito de mejorar la claridad, la pertinencia conceptual y la adecuación contextual de las preguntas al ámbito de la creación en danza. Entre los principales cambios, se para obtener mayor amplitud en las respuestas (por ejemplo, se reemplazó "Me has hablado de algunas acciones previas al crear una coreografía ¿Crees que las usas siempre antes de iniciar cualquier proceso de creación de movimiento? ¿Por qué?" por "Me mencionaste estas acciones que tomaste antes de empezar a crear en el curso ¿Consideras que sueles realizar esas acciones cuando creas? ¿Por qué? ¿Utilizas otras acciones para iniciar además de las que ya mencionaste? ¿Cómo cuáles?"). De igual modo, se reorganizaron las preguntas según las tres fases de la autorregulación y de la metacognición —planificación, ejecución y evaluación— con el fin de asegurar una correspondencia más directa entre el instrumento y el marco teórico de Zimmerman (1995, 2002). Finalmente, se eliminaron redundancias, se incorporaron preguntas de transición para mejorar la fluidez de la entrevista y se incluyeron aclaraciones terminológicas sugeridas por los jueces expertos para garantizar la coherencia entre los objetivos del estudio y los constructos teóricos evaluados (por ejemplo "Me comentaste sobre tu proceso para organizar las ideas al inicio de la actividad o tarea, ¿retomas esas primeras ideas durante tu proceso creativo? ¿Consideras que llegas a cumplir las metas/objetivos que te trazaste? Si lo hiciste ¿qué pasos seguiste para

lograrlo?" por "Me hablaste sobre cómo organizaste tus ideas al inicio de la creación ¿retomaste esas primeras ideas durante tu proceso creativo?").

En segundo lugar, se solicitó la aprobación de la Facultad de Artes Escénicas, así como de la dirección de la Especialidad de Danza de la misma facultad para realizar la convocatoria a los estudiantes del curso Proyecto Final 1 - Danza, así como a sus docentes indicando el propósito del estudio y lo que implicó la participación en este por parte de los alumnos y profesores. Siguiendo las recomendaciones del Comité de ética, la realización de las entrevistas se realizó a través de medios sincrónicos de videollamada (Zoom) a modo de medida de seguridad para mitigar los posibles riesgos de salubridad de los participantes ante la COVID-19 u otras enfermedades contagiosas.

Asimismo, se pasó a contactar a las docentes que dirigen los dos grupos horarios para este curso, solicitando su ayuda para la elaboración de la presente investigación y la respectiva presentación de la tesista y su tema de investigación a los alumnos del curso. Una vez contactados los individuos que aceptaron formar parte del estudio, se les hizo llegar el consentimiento informado sobre el manejo de la información que aportaron al estudio, recalcando el objetivo del estudio y los procedimientos que se llevarían a cabo para lograr dichos objetivos, solicitando a cada participante que firme dicho documento (Ver Apéndices G y D). Una vez aceptada la colaboración, se coordinó con cada participante la fecha y hora para las entrevistas. Durante las entrevistas se pasó a recalcar los puntos principales del consentimiento informado ya firmado (tema de la investigación, propósito de la entrevista, participación voluntaria, posibilidad de dejar de participar de la investigación sin represalias y en cualquier momento). Asimismo, se mencionó que la presente investigación tendría riesgos mínimos para los participantes, que serían mitigados a lo largo del proceso, tal como se explica en el consentimiento. Posteriormente, los entrevistados llenaron la declaración de salud como parte de los requisitos del Comité de Ética de la PUCP para la realización de entrevistas en el año 2023 (Ver Apéndice H). De igual manera, se solicitó la información

general de los participantes para el llenado de la ficha de datos sociodemográficos, consecuentemente, se realizaron las entrevistas a partir de la guía semiestructurada. Las entrevistas se realizaron en una sola sesión por participante a través de la plataforma Zoom y tuvieron una duración promedio de 50 minutos cada una; cada una de las entrevistas fue grabada con el consentimiento de los participantes para mayor facilidad de la recolección y análisis de datos.

En tercer lugar, para realizar el análisis de datos conseguidos se transcribieron las entrevistas, revisando las transcripciones un par de ocasiones para asegurar su exactitud. Posteriormente, se realizó la codificación y análisis del contenido de la información recolectada, reconociendo y enlistando los temas emergentes que resultaron de las entrevistas. Con el propósito de garantizar la credibilidad y coherencia del estudio, los resultados fueron continuamente dialogados con la asesora de tesis de la investigadora de este. Lamentablemente, no se pudo contar con la verificación de los resultados con los participantes de las entrevistas por cruces de horarios. Paso siguiente, se clasificó y codificó las respuestas salientes (Vieytes, 2004). Finalmente, se procedió a discutir y redactar los resultados obtenidos.

#### **2.4. Análisis de la información**

El análisis de la información recolectada se orientó por el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (1995, 2002) y sus categorías metacognitivas (organizar y transformar, establecimiento de metas y planificación, búsqueda de información y practicar y memorizar) como ejes analíticos iniciales. Estas categorías sirvieron como áreas para la codificación con el fin de identificar de qué manera los estudiantes de danza integran estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado durante sus procesos creativos en el curso Proyecto Final 1.

El procedimiento de análisis siguió las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006): (1) familiarización con los datos, mediante la lectura reiterada de las transcripciones

de las entrevistas realizadas; (2) generación de códigos iniciales basados en las categorías del modelo teórico de Zimmerman; (3) búsqueda de temas, agrupando los códigos en patrones que representan las 4 categorías de la metacognición propuestas en el modelo; (4) revisión de temas, junto con la asesora de la investigación, para garantizar coherencia interna y diferenciación entre ellos; (5) definición y denominación de los temas, precisando su conexión con el marco teórico; y (6) producción del informe analítico, integrando citas textuales y reflexiones interpretativas.

Asimismo, en concordancia con el enfoque de análisis temático reflexivo, se reconoció que la formación de la investigadora en danza y su vivencia previa en procesos creativos universitarios semejantes constituían un elemento de doble filo dentro del análisis. Por un lado, dicha experiencia podía influir en la interpretación de los datos al activar supuestos previos sobre lo que “debería” ocurrir en un proceso de creación en danza; por ello, se mantuvo una vigilancia reflexiva constante mediante la elaboración de notas analíticas, la revisión reiterada de las transcripciones y la discusión continua de interpretaciones con la asesora de la investigación. No obstante, esta misma experiencia también operó como un recurso interpretativo valioso, en la medida en que permitió comprender con mayor profundidad la naturaleza práctica, corporal y creativa de las situaciones descritas por las y los participantes, así como reconocer matices, tensiones y dificultades que podrían pasar desapercibidas para una investigadora externa al campo. Este ejercicio de equilibrio reflexivo favoreció una interpretación más consciente, informada y transparente, articulando el conocimiento situado de la investigadora con el compromiso metodológico de anclar los hallazgos en el discurso genuino de los participantes.

Es de esta manera que, a través de un proceso sistemático de codificación inicial basado en categorías teóricas, seguido de la búsqueda de patrones y relaciones entre ellos, se podrá evaluar la pertinencia y aplicabilidad del modelo de Zimmerman al contexto artístico de la danza. Este enfoque no solo permite corroborar hallazgos esperados, sino

también detectar posibles adaptaciones necesarias al modelo para captar dimensiones propias de la práctica creativa (Terry et al., 2017). Así, el análisis temático deductivo se convierte en una herramienta de validación y refinamiento teórico de los datos obtenidos a través de las entrevistas.



### 3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en este estudio han sido organizados siguiendo las cuatro categorías propuestas por la *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS) de Zimmerman y Martínez-Pons (1986), las cuales permiten identificar y clasificar las estrategias metacognitivas características del aprendizaje autorregulado. Tal estructura posibilita agrupar los hallazgos según los tipos de estrategias reportadas por los participantes, ofreciendo una lectura organizada y coherente con el marco teórico que guía la investigación. Dentro de cada categoría del SRLIS, los resultados se presentan articulados a las fases del ciclo de autorregulación planteado por Zimmerman (1995, 2002): planificación, ejecución y evaluación. El fin o propósito es el de mostrar cómo dichas estrategias emergen, se transforman y se vinculan procesualmente durante el desarrollo creativo de los estudiantes.

La organización metodológica expuesta responde directamente al objetivo general del estudio, orientado a identificar y caracterizar las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes de danza en cada fase del aprendizaje autorregulado. Presentar los resultados de manera articulada entre categorías SRLIS y fases del ciclo autorregulatorio permite una lectura más precisa sobre el rol que cada estrategia cumple dentro del proceso creativo, además de facilitar el análisis comparativo entre participantes y etapas. Como señalan Zimmerman (2002) y Panadero y Alonso-Tapia (2014), el aprendizaje autorregulado debe comprenderse como un proceso dinámico cuya estructura solo puede apreciarse plenamente cuando las estrategias se examinan en relación con las fases en las que emergen. En este sentido, la adopción del SRLIS como eje organizador y del ciclo de Zimmerman como estructura procesual constituye una decisión metodológica que reduce el peligro de redundancias y permite una interpretación más integrada del fenómeno estudiado.

De igual manera, la organización de los resultados responde directamente a los

objetivos específicos planteados. La presentación estructurada en las fases de planificación, ejecución y evaluación permite identificar las estrategias metacognitivas que las y los estudiantes movilizan durante su proceso creativo (Objetivo Específico 1). A su vez, el análisis de dichas estrategias permite reconocer cuáles son más recurrentes en el grupo participante (Objetivo Específico 2). Finalmente, también se analizará en cada fase la importancia y relevancia que tales estrategias adquieren en las dinámicas formativas de un curso de creación en danza en contexto universitario, para los participantes (Objetivo Específico 3).

### 3.1. **Búsqueda de Información**

La categoría *Búsqueda de Información*, propuesta por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) en la *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS), refiere a las estrategias mediante las cuales los estudiantes procuran obtener, seleccionar y contrastar información relevante para orientar sus decisiones durante el proceso de aprendizaje. Según el modelo cíclico de Zimmerman (1995, 2002), la búsqueda de información se vincula principalmente con la fase de planificación, dado que permite anticipar recursos, delimitar el problema y establecer criterios para la toma de decisiones; sin embargo, también se manifiesta en la fase de ejecución, cuando el estudiante reorganiza o amplía sus referentes para sostener el desarrollo del trabajo. No obstante, los resultados exponen que con respecto a las estrategias correspondientes a tal categoría hubo una selección, monitoreo y evaluación tanto de contenidos relevantes como de la eficacia de las mismas estrategias en función a la creación e investigación. Tales acciones son coherentes con el enfoque metacognitivo señalado por Flavell (1976, 1979) ya que la búsqueda no fue un momento aislado, sino un proceso continuo que acompañó la planificación, ejecución y revisión de sus propuestas.

Desde esta perspectiva, analizar la categoría Búsqueda de Información en cada fase autorregulatoria permite comprender cómo los estudiantes construyen, ajustan y validan su proceso creativo a partir de la información que deciden movilizar a lo largo de su proyecto.

A continuación, se presentan las estrategias usadas por las y los entrevistados en las etapas del aprendizaje autorregulado, luego se estará analizando dichas respuestas.

**Tabla 2**

*Estrategias metacognitivas de la categoría “Búsqueda de Información” según fases del aprendizaje autorregulado*

| Planificación                                                         | Ejecución                                                                                                                                                                                                                  | Evaluación                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recurrir a la información previa al inicio del curso (E1, E2, E3, E4) | El acompañamiento docente, expresado en orientaciones y retroalimentación continua, fue determinante para discernir cuándo interrumpir la recopilación de información y dar inicio a la etapa de construcción (E1, E4, E5) | Necesidad de ampliar los referentes de obras escénicas como espectador para fortalecer el conocimiento práctico sobre la puesta en escena (E5) |
| Análisis de referentes artísticos (E1, E2, E3, E5)                    |                                                                                                                                                                                                                            | Requerimiento de ampliar los referentes creativos, trascendiendo las vivencias emocionales individuales como única fuente de inspiración (E1)  |
| Referentes artísticos multidisciplinario (E1, E2)                     |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                |
| Referentes ligados a intereses previos al curso (E1, E3, E4, E5).     |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                |
| Información bibliográfica (E2, E4, E5)                                |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                |

Nota. La tabla sintetiza las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado (SRL) vinculadas a la categoría de Búsqueda de Información creada en la escala *Self-Regulated Learning Interview Scale (SRLIS)* de Zimmerman y Martines-Pons (1986). Fueron

organizadas según las fases del modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (1995, 2002).

En la fase de planificación, una estrategia reiterada fue el uso de conocimientos previos, mencionada por los estudiantes E1, E2, E3 y E4. Por ejemplo, uno de los entrevistados señaló:

... para el producto final fue como de verdad recurrir a mucho de lo que yo he venido aprendiendo, tanto que he aprendido hace mucho tiempo en la danza urbana, como lo que hemos usado el material acá en la universidad, no materiales específicos, sino también los principios, más que nada, el dato de cómo llevarlo a cabo. (E2; p 4,5).

Esta activación de experiencias formativas pasadas les permitió estructurar los primeros pasos de sus ideas creativas y reducir la ambigüedad inicial del proceso, lo cual coincide con la importancia del aprendizaje previo señalada por Panadero y Alonso-Tapia (2014) en estudiantes universitarios. Este uso inicial de información internalizada operó como plataforma cognitiva para orientar la selección de nuevos referentes.

La consulta y análisis de referentes artísticos, reportada por E1, E2, E3 y E5, también desempeñó un rol fundamental en la delimitación del proyecto. La revisión de obras, lenguajes corporales y estructuras compositivas amplió el marco de comprensión de los estudiantes sobre las posibilidades del movimiento. estrategia de forma contextualizada al campo artístico, donde el conocimiento relevante no solo es técnico o conceptual, sino también simbólico, estético y experiencial. Tales resultados se relacionan con lo señalado por Clements y Redding (2020), quienes destacan que la exposición a modelos artísticos variados potencia la creatividad en danza contemporánea. Adicionalmente, la amplitud y diversidad de fuentes citadas (moda, danza contemporánea, narrativa, arquetipos, etc.) sugiere una comprensión compleja de la información como recurso creativo y una agencia activa para integrar múltiples referentes al proceso de creación (Greene et al., 2019; Della Fonte et al., 2015).

Es notable que si bien todos los alumnos expusieron que recurrieron a referentes audiovisuales en la etapa de planificación de sus procesos creativos, dos de los participantes (E1 y E2) quienes realizaron una pieza coreográfica como producto artístico del proceso creativo, recurrieron a referentes artísticos de múltiples disciplinas, como fuentes narrativas, poéticas o moda: Este tipo de búsqueda expone que las estrategias que corresponden a la categoría de búsqueda de información no tienen que ser necesariamente fuentes académica, en la creación en danza y arte se puede evidenciar como lenguajes múltiples para generar metáforas y estructuras expresivas más amplias, comportamiento coherente con lo planteado por Ivcevic et al. (2023) acerca de la autorregulación aplicada a la creatividad y la diversificación de fuentes para sostener procesos innovadores.

Asimismo, E1, E3, E4 y E5 enfatizaron el uso de intereses personales previos como insumo para dirigir su búsqueda. Esta estrategia, que integra motivación, se alinea con Bandura (1991), quien sostiene que la agencia personal y los intereses propios guían la autorregulación y la toma de decisiones. La identificación de temas afectivamente significativos facilitó el avance y funcionó como filtro para seleccionar información relevante.

Por otro lado, la consulta de fuentes bibliográficas, aunque menos frecuente (E2, E4 y E5), aportó profundidad conceptual a las propuestas. Dicho esto, los estudiantes, en un marco creativo como el que implica el curso, no necesitan necesariamente recurrir a bases de información puramente académicas como sí sucedería en el proceso de aprendizaje en otros cursos universitarios. Por el contrario, se hizo necesario que recuperen experiencias previas, vivencias y gustos de temáticas de interés presentes anteriormente para luego reconstruirlos en los componentes que formarán parte de la temática de investigación (Della Fonte, et al., 2015; Clements y Redding, 2020).

La capacidad de seleccionar información relevante, reinterpretarla y aplicarla a un problema dentro del marco de la creación artística en un ámbito de aprendizaje universitario específico, señala que se ha desarrollado habilidades autorreguladoras hasta cierto grado.

Además, en el campo del arte, donde los referentes pueden ser más abiertos o ambiguos (Greene et al., 2019), esta estrategia evidencia una capacidad metacognitiva para definir lo que se considera pertinente para el propio proceso, lo que potencia la autonomía y fortalece la toma de decisiones informadas. En conjunto, las estrategias de planificación evidencian un uso activo y situado de la información, en el cual los estudiantes no solo recopilaron datos, sino que establecieron jerarquías y conexiones entre ellos, coherentes con el carácter cíclico del aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman y Pons (1986).

En la fase de ejecución, la búsqueda de información adoptó un matiz distintivo: se volvió un proceso de regulación y control, más que de expansión. En esta etapa, E1, E4 y E5 destacaron la importancia de la guía y retroalimentación docente para determinar el momento adecuado para detener la recopilación y pasar a la construcción creativa y coreográfica. Este acompañamiento funcionó como un mecanismo de monitoreo externo que facilitó la toma de decisiones, tal como indican Schunk y Zimmerman (1998) en relación con el rol del andamiaje social en procesos autorregulados.

La retroalimentación docente también actuó como andamiaje metacognitivo, ayudando a los estudiantes a evaluar la suficiencia y pertinencia de la información recopilada. Esta regulación externa coincide con lo que McPherson et al. (2019) describen como micro procesos de monitoreo en disciplinas artísticas, donde la interacción con el docente puede clarificar metas, reorganizar estrategias y redefinir prioridades durante la práctica creativa. No obstante, cabe cuestionar qué tan desarrollado y/ interiorizadas tienen las y los estudiantes de ejecutar habilidades metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado, ya que aparentemente todavía necesitan la mirada docente para determinar cuándo detener la recopilación y enfocarse primordialmente en la construcción creativa y coreográfica.

En la fase de evaluación, la búsqueda de información se resignificó como un proceso reflexivo orientado hacia la valoración de los insumos utilizados. E5 identificó la necesidad

de ampliar la observación de obras escénicas para enriquecer su comprensión de la puesta en escena, reflexión que coincide con Greene et al. (2019), quienes subrayan la relevancia de la exposición a modelos múltiples para sostener la creatividad en educación artística.

De igual manera, E1 señaló la necesidad de diversificar sus fuentes más allá de experiencias emocionales personales. Esta toma de conciencia se alinea con Paris y Winograd (1990), quienes sostienen que la metacognición implica reconocer las limitaciones de los propios recursos para así proyectar ajustes estratégicos, lo cual resulta esencial para el desarrollo continuo de la capacidad creativa. En ese sentido, tal decisión de E1 enmarca un proceso de autorregulación proactiva, en donde el participante ajusta sus estrategias para mantener la eficacia y el bienestar, alineándose con la visión de la creatividad autorregulada como un proceso adaptable y plural (Bandura, 1991; Ivcevic et al., 2023; Liu, 2023).

En síntesis, la Búsqueda de la Información se configuró como un proceso articulado que atravesó la planificación, ejecución y evaluación del trabajo creativo. Su desarrollo refleja claramente la naturaleza cíclica, dinámica y ajustable del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002; 2013), demostrando que la obtención, selección y valoración de información constituyen elementos centrales en la construcción del proceso creativo en danza contemporánea. A partir de esta comprensión, el siguiente subtítulo, Establecimiento de Metas y Planificación, profundizará en cómo los estudiantes formularon, ajustaron y evaluaron sus objetivos creativos, mostrando nuevamente la interacción entre estrategias metacognitivas y fases del ciclo autorregulatorio, elemento fundamental para comprender la estructuración global de sus procesos de creación.

### **3.2. Establecimiento de Metas y Planificación**

La categoría Establecimiento de Metas y Planificación, alude a las estrategias mediante las cuales los estudiantes formulan objetivos, anticipan acciones y organizan procedimientos para orientar su desempeño. En el marco del aprendizaje autorregulado,

esta categoría constituye un componente central de la fase de planificación, pues implica declarar metas generales o específicas, y proyectar los recursos, pasos y criterios necesarios para lograrlas (Zimmerman, 1995, 2002). En la ejecución, las y los estudiantes emplean las estrategias metacognitivas correspondientes a esta categoría para adaptar o reformular sus metas en función de las demandas emergentes; en la etapa evaluativa, las y los estudiantes valoran la pertinencia de los objetivos planteados y realizar ajustes estratégicos para procesos futuros. Desde esta perspectiva, analizar las estrategias vinculadas al establecimiento de metas permite comprender de qué manera las y los estudiantes regulan su acción creativa, cómo negocian entre expectativas y realidades del proceso, y cómo articulan decisiones que sostienen la coherencia y continuidad de su proyecto artístico dentro del ciclo autorregulatorio. A continuación, se presentan las estrategias más usadas por las y los entrevistados en las etapas del aprendizaje autorregulado, luego se estará analizando dichas respuestas.

**Tabla 3**

*Estrategias de Establecimiento de Metas y Planificación según fases autorregulatorias*

| <b>Planificación</b>                               | <b>Ejecución</b>                               | <b>Evaluación</b>                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Declaración de una meta general (E1, E2, E4, E5)   | Apego al cronograma planteado (E1, E3, E4)     | Buena planificación y seguimiento (E1, E3, E4)                                                                                                                  |
| Verbalización de metas específicas (E1, E4, E5)    | Presión externa por plazos de entrega (E2, E3) | Necesidad de fortalecer la planificación y la gestión del tiempo mediante una organización anticipada y una exploración más eficiente de alternativas (E3, E5). |
| Ausencia de verbalización de meta general (E3, E5) |                                                | Reconocimiento parcial o inconsistente de dificultades en planificación y organización personal (E2, E5).                                                       |

Tabla 3 (continuación)

| Planificación | Ejecución | Evaluación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               |           | <p>Impacto de factores afectivos y neurocognitivos que interfirieron con la organización previa y la gestión autorregulada del proceso creativo (E1, E5)</p> <p>Apertura a la retroalimentación, disposición a reestructurar, aceptación del error y uso de bitácora como herramientas de monitoreo y ajuste del proceso creativo. (E5)</p> |

Nota. La tabla presenta las estrategias metacognitivas correspondientes a la categoría Establecimiento de Metas y Planificación de la Self-Regulated Learning Interview Scale (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986), reorganizadas según las tres fases del aprendizaje autorregulado propuestas por Zimmerman (1995, 2002): planificación, ejecución y evaluación. Las estrategias consignadas derivan del análisis temático de las entrevistas y encuestas realizadas a los cinco participantes, e incluyen tanto acciones explícitamente declaradas como procesos reflexivos identificados por los estudiantes al evaluar su propio desempeño creativo.

En la etapa inicial del proceso creativo, cuatro estudiantes (E1, E2, E4 y E5) declararon explícitamente una meta general. Esta formulación funcionó como un organizador preliminar que permitió delimitar el sentido global del proyecto, en concordancia con lo propuesto por Zimmerman (2002) respecto al rol de las metas en la fase de previsión. La explicitación de una meta general opera como ancla motivacional y orienta la selección de estrategias que el estudiante empleará durante su práctica.

E1, E4 y E5 verbalizaron trazarse metas específicas en al inicio de su proceso, reforzando el nivel de precisión operativa de sus propósitos. Este comportamiento es coherente con la distinción de Schunk y Zimmerman (1998) entre metas generales y específicas, donde estas últimas permiten evaluar el avance con mayor claridad y realizar ajustes oportunos. No obstante, hubo una ausencia de verbalización de meta general E3, E5.

Durante la etapa de ejecución, las metas y la planificación inicial se tradujeron en acciones concretas vinculadas al ritmo y estructura del trabajo. E1, E3 y E4 reportaron apego al cronograma, evidenciando un nivel elevado de autorregulación conductual. Según Zimmerman (2002), seguir un plan de manera sostenida requiere no solo de la existencia de una planificación previa, sino también de monitoreo continuo, persistencia ante las demandas de la tarea y autocontrol estratégico, elementos que permiten ajustar el comportamiento en función de las metas establecidas.

Sin embargo, esta capacidad no se expresó de manera homogénea en todos los casos: para E2 y E3, la presión externa de los plazos actuó como un mecanismo de regulación del proceso. Tal como plantea Bandura (1991), las demandas externas pueden activar procesos autorregulatorios en estudiantes que no han sostenido una planificación anticipada, pero estos procesos tienden a ser menos reflexivos, más centrados en la urgencia y con menor capacidad de ajuste estratégico. En ese sentido, mientras algunos estudiantes demostraron un uso intencional y consistente de sus planes, otros respondieron a la proximidad de las fechas límite, lo que evidencia diferencias significativas en la consolidación de habilidades autorregulatorias durante la fase de ejecución.

En la fase de evaluación, varios estudiantes (E1, E3 y E4) señalaron haber realizado una buena planificación y un seguimiento adecuado de esta. Zimmerman (1995, 2002) explica que la planificación efectiva no solo implica la formulación inicial de metas, sino la capacidad de revisarlas críticamente en función de los resultados obtenidos, ajustándolas

según la retroalimentación interna y externa. El reconocimiento explícito de un seguimiento adecuado indica que estos participantes lograron articular coherentemente las fases del ciclo autorregulatorio, integrando los procesos de anticipación, ejecución y evaluación en una secuencia funcional.

No obstante, los resultados también revelan áreas a mejorar con respecto a las estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado para el establecimiento de metas y planificación: tanto E3 como E5 expresaron la necesidad de fortalecer la planificación y la gestión del tiempo, destacando la importancia de una organización anticipada y una exploración más eficiente de alternativas. Este hallazgo coincide con Panadero y Alonso-Tapia (2014), quienes argumentan que muchos estudiantes universitarios muestran dificultades para establecer secuencias de acción adecuadas y para prever los recursos necesarios para completarlas. Además, estudios como el de Sitzmann y Ely (2011) demuestran que la gestión temporal constituye una de las dimensiones menos desarrolladas en la autorregulación, especialmente cuando las tareas son abiertas y creativas, como en las artes escénicas. La reflexión de E3 y E5 sugiere que, aunque hubo esfuerzos de planificación, estos no fueron suficientemente robustos para sostener el proceso creativo, lo cual evidencia una metacognición todavía en desarrollo ya que los estudiantes identifican la brecha entre su planeamiento ideal y su ejecución real.

Por otro lado, E2 y E5 señala un reconocimiento parcial o inconsistente de dificultades en planificación y organización personal. Este tipo de autopercepción fragmentada coincide con lo descrito por Flavell (1979) en relación con la insuficiencia del monitoreo metacognitivo: el estudiante puede reconocer fallas en su desempeño, pero no necesariamente identifica la necesidad de ajustar sus estrategias. Kuhn (2000) amplía esta idea al señalar que la metacognición no se limita al conocimiento de las propias limitaciones, sino a la activación de procesos reguladores para superarlas. En este sentido, la inconsistencia entre la conciencia del problema y la ausencia de intención de mejora implica

un nivel de autorregulación aún en desarrollo.

Por otro lado, los estudiantes también identificaron factores afectivos y neurocognitivos que interfirieron con la organización previa y la gestión autorregulada del proceso. En el caso de E1, la irrupción de una dimensión afectiva inesperada desestabilizó la planificación inicial, aspecto que coincide con lo expuesto por Greene, Freed y Sawyer (2019), quienes subrayan el rol central de la emocionalidad en la creatividad y su potencial para reconfigurar prioridades y métodos de trabajo. Para E5, el impacto del TDA desregulado y la necesidad de acompañamiento psicológico reflejan una limitación neurocognitiva que dificulta los procesos de monitoreo, seguimiento y estructuración del trabajo, consistentes con los planteamientos de Schunk y DiBenedetto (2020) sobre la importancia de considerar factores atencionales en el desarrollo del aprendizaje autorregulado. En ambos casos, la evaluación permitió a los estudiantes reconocer la influencia de estos factores, lo que constituye un avance metacognitivo aun cuando sus estrategias no lograron compensarlos completamente.

Finalmente, E5 destacó la apertura a la retroalimentación, la disposición a reestructurar, la aceptación del error y el uso de la bitácora como herramientas de monitoreo y ajuste. Estas estrategias son particularmente relevantes dentro de la fase de evaluación, pues reflejan un proceso de reflexión activa sobre el desempeño y una actitud de flexibilidad cognitiva. Paris y Winograd (1990) sostienen que la autorregulación implica valorar críticamente aquello que funcionó, aquello que no y por qué, tomando decisiones informadas para reorientar el trabajo. Asimismo, Ivcevic et al. (2023) enfatizan que en procesos creativos la apertura al error no solo favorece la exploración, sino que constituye una estrategia metacognitiva en sí misma, dado que convierte la incertidumbre en una herramienta de aprendizaje. El uso de la bitácora, respaldado también por Maldonado (2022), permitió a E5 externalizar su pensamiento, identificar patrones de acción y establecer criterios para reestructurar el material, fortaleciendo el ciclo de retroalimentación propio del aprendizaje

autorregulado.

Estos resultados muestran que la fase de evaluación no se limitó a una valoración del producto final, sino que se constituyó como un espacio de toma de conciencia metacognitiva, donde los estudiantes identificaron tanto fortalezas como limitaciones en sus procesos de establecimiento de metas y planificación. Mientras algunos evidenciaron una integración sólida de las fases autorregulatorias, otros reconocieron vacíos en su monitoreo, gestión temporal o estabilidad emocional, lo que refleja diferentes niveles de consolidación del aprendizaje autorregulado. Tal como plantea Zimmerman (2002), la evaluación cumple un rol fundamental al permitir que los estudiantes proyecten ajustes para ciclos futuros, fortaleciendo la agencia, la autonomía y la calidad de la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el análisis realizado por los participantes no solo describe su experiencia, sino que también evidencia el carácter cíclico y perfectible de su proceso autorregulatorio.

En conjunto, los hallazgos relativos al establecimiento de metas y la planificación evidencian que los estudiantes transitaron por procesos autorregulatorios heterogéneos, articulando en distinta medida las fases de previsión, ejecución y evaluación propuestas por Zimmerman (1995, 2002). Si bien algunos participantes lograron formular metas claras, sostener un seguimiento consistente y realizar ajustes informados, lo que revela una integración sólida del ciclo autorregulatorio, otros mostraron vacíos en la gestión del tiempo, en la planificación anticipada o en el monitoreo metacognitivo, especialmente cuando factores afectivos o neurocognitivos interfirieron en la organización prevista. La evaluación permitió, además, que varios de ellos reconocieran explícitamente estas limitaciones, lo que constituye un avance metacognitivo en sí mismo y confirma el carácter perfectible y dinámico de la autorregulación. En este sentido, la reflexión sobre sus propias estrategias no solo cerró el ciclo de planificación, sino que también abrió la posibilidad de reconfigurar sus métodos para futuros procesos creativos. Este punto resulta fundamental para comprender cómo, más allá de la definición de metas, los estudiantes movilizan las estrategias

metacognitivas del aprendizaje autorregulado correspondientes a la categoría de Organizar y Transformar, la siguiente categoría analítica, donde la estructuración, reinterpretación y recombinación de ideas adquiere un rol central en la construcción del material creativo y en la continuidad del aprendizaje autorregulado.

### 3.3. **Organizar y Transformar**

Dentro del modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, las estrategias que pertenecen a la categoría de “organizar y transformar”, hacen referencia a las acciones mediante las cuales los estudiantes reorganizan, clasifican o traducen la información disponible, ya sea conceptual, textual o procedimental, con el fin de facilitar su comprensión y aplicación futura (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986). Dicha categoría constituye un eje central para comprender cómo los estudiantes reestructuraron, reinterpretaron y resignificaron los insumos derivados del proceso creativo. Se trata de un conjunto de estrategias metacognitivas que se activan de manera cíclica (Zimmerman, 2002), articulando experiencias previas, exploraciones corporales, análisis de referentes, retroalimentación recibida y registros personales. En este sentido, la transformación del material creativo surge del tránsito continuo entre distintas formas de organización del pensamiento y de la práctica. A continuación, se presentan las estrategias más usadas por las y los entrevistados en las etapas del aprendizaje autorregulado, luego se estará analizando dichas respuestas.

**Tabla 4**

*Estrategias metacognitivas de la subcategoría “Organizar y Transformar” según fases del aprendizaje autorregulado*

| Planificación                                                                                  | Ejecución                                                  | Evaluación                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reconstrucción de experiencias previas (creaciones y procesos personales) (E1, E2, E3, E4, E5) | “Momentos eureka” durante el proceso creativo (E1, E2, E4) | Bitácora como herramienta de orden y externalización de ideas (E4)                             |
| Diálogo con pares y docentes para recuperar experiencias previas (E2, E5)                      | Depuración de ideas e información previa (E1, E2, E5)      | Registros minuciosos y ordenados como facilitadores del logro (E5)                             |
|                                                                                                |                                                            | Aspectos a mejorar:<br>Implementar estrategias para organizar material y optimizar su uso (E2) |

Nota. La tabla sintetiza las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado (SRL) vinculadas a la categoría de Organizar y Transformar creada en la escala *Self-Regulated Learning Interview Scale (SRLIS)* de Zimmerman y Martines-Pons (1986). Fueron organizadas según las fases del modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (1995, 2002). Se incluyen únicamente las estrategias más mencionadas por dos o más participantes, salvo cuando se trata de acciones metacognitivas clave para la comprensión del proceso creativo.

Todos los estudiantes describieron, en algún punto de su proceso, una reconstrucción de experiencias previas como estrategia para organizar y proyectar la nueva creación. Por ejemplo, algunos mencionaron:

... de ahí empezó a venir qué cosas hago, qué cosas he hecho y, bueno, yo empecé a bailar bailando urbano, entonces como yo ¿qué hay en urbano que puedo sacar de ahí? , y fue como hacer esta

comparativa con lo que he venido haciendo todo este tiempo (E2; p3)

...fusiono creaciones pasadas con lo que se me ocurre en el momento, ya no tanto influencia de artistas externos, sino propios. Es que al final, igual todo es un conjunto, o sea, creo que, igual, por ejemplo, hay artistas que yo veía mucho en el 2017, por ende, me movía, me acercaba más a esa línea de movimiento. En el 2017 bailaba mucho moderno, era mucho arriba, paraba arriba, y en pandemia, yo me sentía muy cómoda en el piso. Y ahora me doy cuenta de eso y trato de fusionar, o sea, me sigo sintiendo muy cómoda en el piso la verdad, pero fusiono mucho, digo "OK, estoy mucho en el piso. Estoy haciendo mucho por ahí, pero... También arriba" porque es como comencé, entonces, era como, trato de hacer un conjunto de todo lo que he sido a lo largo de la carrera también. Un poco de eso. (E3; p7).

Este retorno a procesos anteriores, tanto universitarios como independientes, operó como un mecanismo de monitoreo metacognitivo temprano (Flavell, 1979), permitiéndoles identificar patrones, aprendizajes significativos y estructuras que podían resignificar en el nuevo contexto. Esta revisión no fue meramente retrospectiva; constituyó la base sobre la cual comenzaron a transformar sus intereses y decisiones.

En algunos casos, este proceso fue detonado o profundizado por el diálogo con compañeros y docentes, especialmente en E2 y E5. Las conversaciones funcionaron como espacios de externalización del pensamiento y contraste de interpretaciones, dando lugar a nuevas lecturas de sus experiencias previas. Bandura (1986) destaca que el aprendizaje autorregulado tiene una dimensión social que influye directamente en la reorganización cognitiva, y los resultados obtenidos confirman que el intercambio verbal facilitó la reconfiguración de los referentes internos de los estudiantes.

A medida que avanzaron en la ejecución, varios estudiantes (E1, E2 y E4) reportaron momentos "Eureka", caracterizados por la emergencia inesperada de ideas o soluciones creativas, especialmente en momentos en que no ejercían mayor trabajo mental.

... sino que a mí me viene una imagen o un movimiento o un paso en mi cabeza en cualquier momento del día o durmiendo, y sé que desde ahí tengo que iniciar o partir, algo tiene que pasar con eso. (E1; p 2)

... entonces es como hueco que tenía y si tenía alguna... no inspiración, pero como motivo porque, a veces, las cosas te vienen de la nada, estás escribiendo un trabajo que no tenía nada que ver y de repente se te ocurre una cosa entonces la guardas y la pruebas... (E2, p 5)

Son como momentos que, cuando estaba en mi casa, que de la nada se me, bueno, no siento que es de la nada, pero seguro es algo que ya tenía pensado en mi mente y aparecía. Por ejemplo, no sé, estaba lavando las cosas y aparecían algo, soltaba lo que hacía y empezaba a escribir en mi bitácora para que no se me vaya la idea o lo que ya tenía pensado. A veces los fines de semana me quedaba, cuando no había mucha bulla o algo, me concentraba sólo en escribir en mi bitácora y repasar las cosas que ya tenía. (E4; p 13)

Esto manifiesta que, aunque las y los estudiantes reconocen que lograron la tarea de realizar una organización y transformación del material que tenían, no logran identificar cuáles son los factores que les ayudaron a realizar dicha transformación. El resultado de ello es que los tres estudiantes atribuyan a la aleatoriedad el proceso mental de organización y transformación del material que tuviesen hasta el momento, lo que dificulta su replicación en futuros procesos creativos. Ello constituye un reto para el desarrollo metacognitivo dentro del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2013).

Paralelamente, los estudiantes E1, E2 y E5 realizaron procesos sistemáticos de depuración de ideas e información recolectada. Esta práctica implicó seleccionar, reorganizar y descartar materiales, activando mecanismos de control ejecutivo (Garner, 1994). La depuración se convirtió en una estrategia transversal, presente no solo en la ejecución sino también en momentos de reflexión posterior, evidenciando una convergencia clara entre etapas del proceso creativo.

En la evaluación del proceso, la bitácora adquirió un rol destacado para E4, quien la identificó como una herramienta de orden y externalización de ideas que permitió visualizar el progreso y reorganizar los contenidos del proyecto. Esta herramienta se manifestó como un puente entre ejecución y evaluación, integrando registros de práctica con reflexiones

metacognitivas (Maldonado, 2022).

Para E5, la presencia de registros minuciosos y ordenados facilitó la autoevaluación y las transformaciones finales del proyecto. La organización detallada de los materiales proporcionó evidencia concreta para revisar avances, inconsistencias y oportunidades de mejora, confirmando que la transformación creativa se sustenta en estructuras organizativas sólidas (Zimmerman, 2008; Flavell, 1976).

Como aspecto a mejorar, E2 señaló la necesidad de implementar estrategias más eficaces para organizar el material y optimizar su uso. Este reconocimiento sugiere a conciencia en E2 de lo beneficioso de la incorporación de herramientas metacognitivas que la organización y transformación de información e ideas para su proceso creativo. No obstante, no verbalizó cuáles serían las estrategias específicas que adoptaría. Ello limita la demostración de una autoeficacia propiamente dicha para la implementación de acciones correctivas (Bandura, 1986, 1994; Morelli et al., 2023). Este hallazgo subraya la distinción entre el conocimiento de la necesidad de herramientas metacognitivas (Mateos, 2001) y la habilidad práctica para seleccionar e implementar estrategias de autorregulación creativa específicas (Greene et al., 2019; Ivcevic et al., 2023).

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la organización y la transformación son procesos interdependientes, sostenidos por herramientas de registro, diálogo social, depuración continua y reflexión metacognitiva. Las estrategias que los estudiantes emplearon muestran cómo el proceso creativo se articula como un ciclo en el que cada fase reordena la anterior, confirmando el carácter dinámico y autorregulado de la creación artística. A continuación, se analizará la implementación práctica y la consolidación de las ideas a través de las estrategias metacognitivas correspondientes a la categoría de Practicar y Memorizar.

### **3.4. Practicar y Memorizar**

La categoría practicar y memorizar se refiere a los esfuerzos activos, conscientes y

deliberados del estudiante por retener información a través de la práctica abierta o encubierta, incluyendo repeticiones, uso de registros, esquemas o verbalizaciones internas (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Estas estrategias forman parte del repertorio de conductas autorregulatorias que las y los estudiantes movilizan para sostener la continuidad y coherencia del aprendizaje. La categoría incluye tanto estrategias de práctica cognitiva (mapas mentales, verbalización, repetición) como herramientas metacognitivas y contextuales (bitácoras, registros audiovisuales), todas orientadas a fortalecer la memoria operativa y la comprensión profunda del material de trabajo para sostener un proceso creativo autónomo y eficiente. A continuación, se presentan las estrategias más usadas por las y los entrevistados en las etapas del aprendizaje autorregulado, luego se estará analizando dichas respuestas.

**Tabla 5**

*Estrategias metacognitivas de la subcategoría “Practicar y Memorizar” según fases del aprendizaje autorregulado*

| Planificación                                                                      | Ejecución                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uso de bitácora para registrar procesos y resultados del trabajo creativo (E4, E5) | Uso de bitácoras (E1, E4, E5)<br>Grabación audiovisual (E4, E5)<br>Elaboración de mapas mentales con asociaciones simbólicas (E1, E4, E5)<br>Ausencia de verbalización sobre métodos que facilitaron la memorización de los componentes de la pieza creativa (E2 y E3) |

Nota. La tabla sintetiza las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado (SRL) vinculadas a la categoría de Practicar y Memorizar creada en la escala Self-Regulated Learning Interview Scale (SRLIS) de Zimmerman y Martines-Pons (1986). Fueron organizadas según las fases del modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (1995, 2002) en las que fueron nombradas por las y los estudiantes. Se incluyen tanto las estrategias

explícitamente mencionadas por las y los estudiantes como aquellas cuya ausencia fue significativa para comprender su proceso de memorización en el trabajo creativo.

En la etapa de planificación, los estudiantes E4 y E5 destacaron el uso de un cuaderno o bitácora como método principal para recopilar procesos y resultados de las sesiones, lo que refleja una intención explícita de disponer de un soporte externo que facilite la memoria del proceso creativo. Ambos estudiantes utilizaron sus bitácoras como herramienta de revisión y consolidación del pensamiento, lo cual coincide con la función cognitiva y metacognitiva que Zimmerman (2002, 2013) le asigna a las estrategias de autorregulación. La bitácora actúa como soporte externo de la memoria de trabajo y como dispositivo de monitoreo, ya que permite al estudiante observar la evolución de su proceso creativo y detectar patrones de pensamiento o acción que se reiteran o transforman (Bandura, 1994). El uso de la bitácora como estrategia de registro se vincula directamente con la idea de que dichas herramientas en educación artística facilitan la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje, promoviendo el autoconocimiento, la reflexión y la sistematización de la experiencia (Maldonado, 2022).

La presencia de la bitácora desde la planificación anticipa su continuidad como estrategia en las siguientes fases. En la ejecución, nuevamente E1, E4 y E5 mencionaron el uso de bitácoras, lo que evidencia una práctica sostenida de externalización del pensamiento. Flavell (1979) sostiene que registrar información permite monitorear el propio proceso cognitivo, un aspecto fundamental para transformar la experiencia en aprendizaje consolidado. La bitácora no solo funcionó como repositorio de datos, sino como un instrumento reflexivo que facilitó la revisión constante del proceso creativo.

Los estudiantes E4 y E5 también integraron la grabación audiovisual como método complementario de práctica y memoria. Este recurso permite observar el proceso en tiempo diferido, facilitando la identificación de patrones corporales, errores recurrentes y progresos no perceptibles en el momento de la ejecución. En términos de autorregulación, las

grabaciones se constituyen en un mecanismo de retroalimentación interna que fortalece la autoevaluación (McPherson et al., 2019), especialmente en disciplinas escénicas donde la memoria visual y kinestésica es clave.

Otra estrategia relevante fue la elaboración de mapas mentales con asociaciones simbólicas, utilizada por E1, E4 y E5. Estos mapas integran elementos conceptuales, estéticos y experienciales, permitiendo organizar información compleja a través de relaciones visuales. Por ejemplo, E5 mencionó que “esos registros [escritos sobre asociaciones simbólicas] yo luego [los] ensayaba, o sea, trataba de replicarlos, pero desde la incorporación de las sensaciones físicas también, no solamente en forma” (E5, p 11). De igual manera, E1 y E4 mencionaron lo siguiente:

... un mapa mental: momento 1, de ahí parte color rojo, movimiento de cabeza, yo qué sé, cualidad atacada; parte de personajes con canciones, de personajes, o sea, de arquetipos de mujeres. Con una canción derivan varias cosas. Entonces, no es como que me memoricé pasos, sino, entré a diferentes estados que sí, en un punto les creé coreografías, por así decirlo, pero, por ejemplo, una era siempre improvisada, era entrar a un estado muy particular. (E1, p 8)

Ya teníamos esa sección de narra y acción que eran diferentes historias, ya los había probado, y dije “por qué no a partir de una de esas historias, que tengan relación con lo que es mi tema (que era desarrollar vínculos), ¿cómo a partir de una historia puedo hacer una coreografía?”, entonces, se fue dando. (E4, p 16)

El uso de mapas mentales con asociaciones simbólicas refleja una forma más visual e intuitiva de práctica y consolidación que, si bien se aleja del modelo formal propuesto en entornos académicos tradicionales, responde a la naturaleza expresiva y multimodal del pensamiento creativo (Greene et al., 2019; Hernández Hernández, 2008; Zimmerman, 2002).

Sin embargo, los estudiantes E2 y E3 reportaron una ausencia de verbalización sobre métodos que facilitarían la memorización de los componentes de la pieza creativa, lo que refleja diferencias significativas en la incorporación de estrategias metacognitivas entre

participantes. Esto podría estar asociado a una menor conciencia metacognitiva respecto a este aspecto del proceso.

En la etapa de evaluación, ninguno de los participantes verbalizó la creencia de efectuar algún cambio necesario en el ítem de practicar y memorizar.

En conjunto, las estrategias observadas revelan que la práctica y la memorización se desarrollaron como procesos híbridos que integraron herramientas cognitivas (mapas mentales), tecnológicas (grabación audiovisual) y reflexivas (bitácoras). Las diferencias entre estudiantes muestran heterogeneidad en el grado de autorregulación y conciencia metacognitiva entre los participantes. Asimismo, también confirman que las prácticas más sistemáticas, especialmente el uso de registros deliberados, favorecieron la consolidación del proceso creativo. Estos hallazgos coinciden con el modelo cíclico de Zimmerman (2008), donde la práctica continua y el monitoreo permiten la internalización y automatización de aprendizajes, pilares fundamentales para la creación escénica en contextos universitarios.

Las estrategias dentro de esta categoría se asocian principalmente con la fase de ejecución del modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, no obstante, puede anticiparse en la fase de planificación. En el marco del modelo cíclico de autorregulación propuesto por Zimmerman (1995, 2002), *Practicar y Memorizar* se ubica principalmente en la fase de ejecución, donde el estudiante implementa acciones concretas para avanzar en sus objetivos, pero también se articula con la fase de evaluación, dado que la práctica y la consolidación de información permiten monitorear el propio desempeño y ajustar procesos futuros.

No obstante, la aparición de las estrategias metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado que pertenecen a la categoría de practicar y memorizar en la etapa de planificación, como sucedió con el uso de bitácora para registrar procesos y resultados (E4, E5) a la hora de la preparación para el proceso creativo, nos señala un aspecto interesante.

Aunque la bitácora comúnmente se asocia con estrategias de ejecución o evaluación, también puede cumplir una función anticipatoria dentro de la planificación porque opera como un mecanismo de preparación cognitiva y organizacional. Flavell (1979) plantea que las herramientas metacognitivas pueden emplearse antes de la tarea para anticipar el modo en que la información será registrada, utilizada y memorizada, lo que implica una forma de planificación para la práctica. Asimismo, Garner (1994) sostiene que los dispositivos de registro permiten al estudiante configurar desde un inicio la estructura con la que gestionará información futura, alineándose simultáneamente con objetivos de comprensión, consolidación y memoria. De esta manera, cuando los estudiantes deciden desde la planificación que emplearán una bitácora como método único o prioritario de seguimiento, están integrando acciones preparatorias para la práctica futura, lo que explica la presencia temprana de estrategias propias de la categoría Practicar y Memorizar.

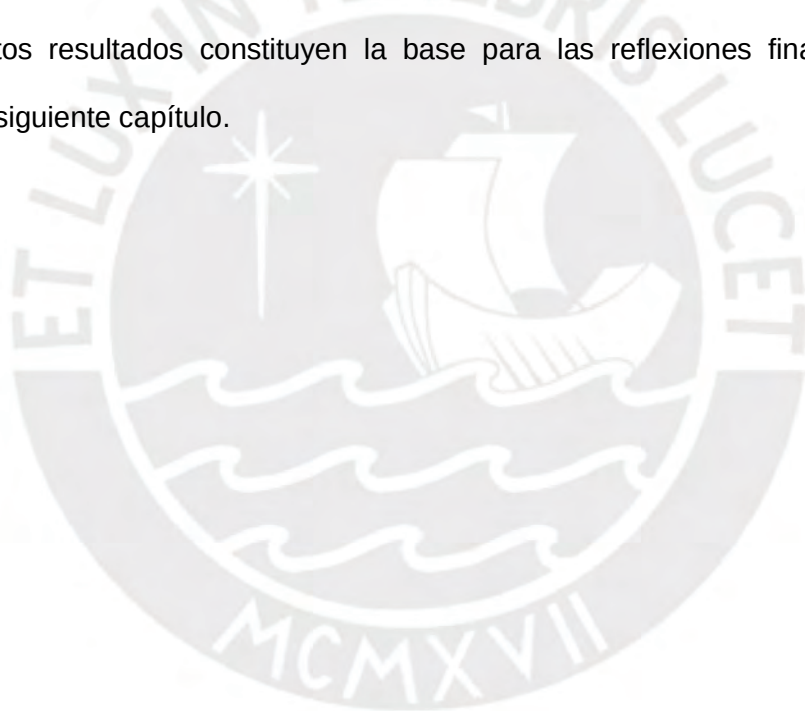
De igual manera, la literatura sobre aprendizaje artístico señala que los procesos creativos tienden a activar ciclos autorregulatorios más “fluidos” que los observados en contextos académicos tradicionales (Hernández Hernández, 2008; Clements & Redding, 2020). Los estudiantes suelen establecer desde el inicio métodos de registro corporal, sensorial o reflexivo que funcionarán como soporte para la práctica creativa posterior. Por ello, no es extraño que una estrategia como la bitácora aparezca en la planificación como una manera de diseñar el andamiaje de memoria, seguimiento y reflexión que utilizarán durante toda la creación.

La diversidad de respuestas refleja la heterogeneidad en el grado de autorregulación y conciencia metacognitiva entre los participantes. Ello se debe a que la autorregulación es un fenómeno contextual y dinámico, donde los sujetos activan o desestiman estrategias en función de sus percepciones, experiencias previas y niveles de motivación (Cleary et al., 2012).

Por último, las respuestas también evidencian que la autorregulación involucra

procesos técnicos de planificación, dimensiones afectivas y metacognitivas en contextos de producción creativa. Así, el análisis de los presentes resultados subraya la importancia de fomentar espacios pedagógicos que permitan desarrollar estrategias para que los estudiantes puedan explorar y diversificar fuentes de “inspiración” o información, estructurar la planificación y reflexionar críticamente sobre el propio aprendizaje creativo (Bandura, 1991; Greene et al., 2019).

En síntesis, la presentación de los hallazgos permitió identificar las estrategias metacognitivas desplegadas por las y los estudiantes en las distintas fases del proceso creativo, así como reconocer las prácticas y recursos que favorecen su regulación del aprendizaje. Estos resultados constituyen la base para las reflexiones finales que se presentan en el siguiente capítulo.



#### 4. Conclusiones

La presente investigación evidencia la importancia de promover el aprendizaje autorregulado en espacios formativos de danza, tanto como herramienta académica como competencia transversal para el desarrollo artístico y profesional. La danza, en cuanto disciplina creativa y experiencial, exige que las y los estudiantes gestionen activamente su proceso de aprendizaje, particularmente en contextos donde la creación se convierte en una herramienta de exploración personal, técnica y expresiva. En este sentido, el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (1995, 2002; 2013), adquiere especial relevancia, ya que sus fases de planificación, ejecución y evaluación permiten al estudiante organizar su trabajo y sostener decisiones intencionadas e informadas a lo largo del proceso creativo, así como integrar aspectos motivacionales y afectivos. Asimismo, la metacognición, la capacidad de reflexionar y regular los propios procesos cognitivos (Flavell, 1976; Kuhn, 2000) se manifiesta como una herramienta esencial en el desarrollo del estudiante de danza, particularmente durante los procesos de creación, permitiendo al sujeto evaluar y ajustar estrategias para optimizar el aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos permiten responder de manera articulada a los objetivos específicos del estudio mostrando cómo las estrategias metacognitivas se expresan en prácticas concretas durante el proceso creativo de las y los estudiantes. Evaluar la organización del análisis en las fases del modelo cíclico de Zimmerman permitió identificar el empleo, en algunos entrevistados, de estrategias como la formulación de metas, la búsqueda de información relevante, el monitoreo constante y la autoevaluación. Estrategias como el uso de bitácoras personales, los registros audiovisuales y la recolección de información interdisciplinaria actuaron como catalizadores de preguntas metacognitivas, especialmente fueron empleadas de forma consciente y predeterminada. Estos resultados subrayan la relevancia de promover la adquisición de dichas estrategias para fortalecer la autonomía, la toma de decisiones consciente y la reflexión artística en contextos

universitarios de danza.

Asimismo, se observó que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia y motivación intrínseca, particularmente cuando trabajan temas significativos para ellos, tienden a desplegar estrategias autorreguladoras más consistentes. Esto concuerda con lo señalado por Zimmerman (2008) y Greene et al (2019), quienes destacan que una autopercepción positiva del propio desempeño impulsa la planificación, el monitoreo del progreso y la perseverancia frente a los desafíos. Dicho aspecto señala la importancia de promover la creación relacionada a los intereses de las y los estudiantes, especialmente en etapas formativas donde se busca consolidar competencias autorregulatorias del aprendizaje

No obstante, uno de los principales desafíos identificados radica en la diferencia entre el uso técnico de estrategias, como cronogramas o búsqueda gestión de información, y su interiorización reflexiva. Tal como lo señala Zimmerman (2002), una estrategia solo puede considerarse autorregulada si se aplica de manera voluntaria, estratégica y con propósitos de mejora. Los resultados demuestran que varios de los entrevistados comienzan a integrar estrategias metacognitivas de manera sistemática en sus procesos de creación y aprendizaje, pese a encontrarse en una etapa avanzada de la carrera. Ello se ve reflejado en dificultades para sostener la organización de su proceso creativo o evaluar críticamente las decisiones tomadas. Tal situación subraya la importancia de introducir la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado desde los primeros ciclos de formación en danza.

La presente investigación también evidencia que las estrategias metacognitivas aplicadas en espacios de aprendizaje de danza no solo comprenden procedimientos racionales o verbales, también se manifiestan de manera corporeizada. La exploración sensorial, la experimentación con el movimiento y la percepción kinestésica fueron descritas por algunos de los entrevistados como formas de regulación de su proceso creativo. En este

sentido, la investigación no solo valida los marcos teóricos existentes, sino que también amplía su alcance al demostrar que la metacognición puede comprenderse y cultivarse desde prácticas artísticas situadas en espacios académicos, contribuyendo así a un diálogo interdisciplinario entre la educación en artes y la psicología del aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, el reconocer que las y los estudiantes regulan su proceso creativo de manera racional, así como mediante prácticas corporales, expresivas e intuitivas, invita a diseñar planes académicos integrando ambos enfoques. Asimismo, es una invitación para que los docentes diseñen estrategias didácticas que permitan desarrollar mayor conciencia sobre estas formas diversas de regulación. Estrategias como el uso sistemático de bitácoras, espacios de retroalimentación dialógica y la integración de referentes interdisciplinarios pueden favorecer una autorregulación contextualizada y significativa.

Sin embargo, la principal limitación del presente estudio reside en el alcance de la muestra, la cual se focalizó en una única institución universitaria y a un solo curso académico específico. Esta restricción geográfica e institucional perjudica la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o poblaciones estudiantiles, sugiriendo que los resultados obtenidos son más bien indicativos y específicos de la realidad analizada. De igual manera, la ausencia de observaciones directas de ensayos y clases puede jugar como factor limitante para la triangulación metodológica, lo que habría fortalecido la validez de los hallazgos.

Adicionalmente, la rigurosidad y la profundidad del análisis cualitativo se vieron comprometidas por la imposibilidad de realizar la verificación de los datos con los participantes. Lamentablemente, no se pudo acceder a los entrevistados para llevar a cabo la validación por miembro, una técnica crucial para confirmar la precisión y la fidelidad interpretativa de las transcripciones y los temas emergentes, lo que implica una cautela necesaria en la interpretación de las conclusiones presentadas. No obstante, aunque la

focalización en un único curso constituye una restricción metodológica, tal enfoque ofrece también un valor interpretativo particular. Al tratarse de un curso ubicado en el octavo ciclo de la carrera, su análisis permite observar el grado de consolidación de estrategias metacognitivas que, en principio, deberían haberse desarrollado progresivamente a lo largo de la formación. En este sentido, más que operar únicamente como una limitación, el enfoque del estudio en el curso funciona como un punto de evaluación curricular que visibiliza tanto avances como vacíos en la adquisición de competencias autorregulatorias durante los ciclos previos.

A partir de estas limitaciones, se recomienda ampliar el estudio a diversos niveles de formación y contextos educativos para identificar variaciones en el uso y consolidación de estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado en danza. Futuras investigaciones podrían incorporar metodologías de carácter etnográfico o estudios de caso que incluyan observaciones de ensayo, análisis de clases y registros en tiempo real del proceso creativo, lo que enriquecería la comprensión de cómo dichas estrategias se manifiestan en la práctica. Asimismo, sería pertinente explorar comparativamente el desarrollo y aplicación de estrategias metacognitivas en estudiantes de diversas especialidades artísticas, como teatro, música y artes visuales, con el propósito de profundizar en los puntos de convergencia y divergencia entre disciplinas y sus procesos de aprendizaje. Finalmente, resulta relevante promover investigaciones orientadas al diseño e implementación de intervenciones pedagógicas explícitas en autorregulación, analizando su impacto tanto en la práctica creativa como en el desarrollo profesional del artista.

En síntesis, la investigación muestra cómo la creación en danza y su enseñanza pueden trascender la transmisión técnica y convertirse en un laboratorio de aprendizaje autónomo, crítico y creativo. La integración de estrategias metacognitivas del aprendizaje autorregulado no solo fortalece el desarrollo artístico de las y los estudiantes, sino que

también contribuye a su formación como aprendices autorregulados capaces de transferir estas competencias a otros contextos académicos y profesionales.



## 5. Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Volume 2. Research designs: Quantitative, qualitative neuropsychological, and biological* (pp. 57- 71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Cleary, T., Callan, G. & Zimmerman, B. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2012/428639>
- Clements, L., & Redding, E. (2020). Creativity in higher education contemporary dance: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Dance Education*, 20(2), 88-98. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1572155>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Quantitative methods. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed., pp. 137-162). SAGE Publications.
- Cruz, M., & Castañeda, P. (2023). Proyecto Final 1 [Sílabo, documento interno]. Departamento de Artes Escénicas. Universidad Privada del Perú.
- Carbone, L., & Romero, A. (2023) Proyecto Final 1 [Sílabo, documento interno]. Departamento de Artes Escénicas. Universidad Privada del Perú.

- Della Fonte, L. (2015). Investigación en las artes visuales: la producción artística como investigación. En L. Della Fonte, O. A. Krasnanski & J. Proz (Eds.), *La investigación disciplinaria en lenguajes : cuadernos de investigación* (1.<sup>a</sup> ed., pp.7-26). Instituto Universitario Nacional del Arte.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a.ed.). Mc Graw Hill
- Dilmac, O. (2012). The influence of creation of self-regulation environment for educating visual arts teachers on academic success. *Journal of Arts and Humanities*, 1(2), 27–41.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781032646527>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- García, N. C., & Hernández, F. (2019). *La investigación artística: un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Garner, R. (1994). Metacognition and Executive Control. En R. B. Ruddell, M. Ruddell; & H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and processes of Reading* (pp. 715- 732) International Reading Association
- Greene, J. A., Freed, R., & Sawyer, R. K. (2019). Fostering creative performance in art and design education via self-regulated learning. *Instructional Science*, 47(2), 127–149. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9479-8>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Muestreo en la investigación cualitativa. *Metodología de la Investigación* (6.<sup>a</sup> ed., pp. 382-393). McGraw-Hill.
- Herrera, M. A., & Chacón, G. S. (2023). La educación somática y su relación con la enseñanza del ballet para bailarines de danza contemporánea. *Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 16.
- Ivcevic, Z., Grossman, E. R., Cotter, K. N., & Nusbaum, E. (2023). Self-Regulation of Creativity: Toward Measuring Strategies of Creative Action. *Creativity Research Journal*, 36(3), 491–507. <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2226494>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Liu, M. (2023). A self-case study of the female doctoral student's own creative metacognition on art expressions. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101292. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101292>
- Maldonado, B. S. (2022). *Metacognición y bitácora física: Un estudio cualitativo sobre los procesos de autorregulación en estudiantes universitarios de arte y diseño* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Editorial Aique.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R. et al. Self-regulated learning self-efficacy, motivation,

- and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Curr Psychol* 42, 15589–15599 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan sus aprendizajes los estudiantes universitarios? *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 451–497.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771686>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pintrich, P. (2003). Motivation and classroom learning. En W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 103–122). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0706>
- Schunk, D. H. (2012). Procesos del aprendizaje cognoscitivo. En L. Ayala & M. Salinas (Eds.), *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (pp.286- 290). Pearson Educación.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, D. & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social–emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. En C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed., pp. 17–37). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. De las ciencias.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8)

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.2307/1163093>

### Apéndice A. Ficha de datos demográficos

#### 5.1. Datos Sociodemográficos.

|                                                                         |                                          |               |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------|
| <b>Edad:</b>                                                            |                                          |               |
| <b>Género:</b>                                                          |                                          |               |
| <b>Estado civil:</b>                                                    |                                          |               |
| <b>Educación:</b>                                                       | Primaria                                 | Secundaria    |
|                                                                         | Estudios técnicos (sin concluir)         | Técnica       |
|                                                                         | Estudios universitarios (sin titulación) | Universitaria |
| <b>Ciudad y País de nacimiento:</b>                                     |                                          |               |
| <b>Distrito de domicilio:</b>                                           |                                          |               |
| <b>Se encuentra trabajando a la par de los estudios universitarios:</b> | Sí                                       | No            |
| <b>Estudios en paralelo:</b>                                            | Sí                                       | No            |

## Apéndice B. Guía de entrevistas estructuradas

### 5.2. Reajuste de Preguntas para Entrevistas a Alumnos.

- A. Leerle consentimiento informado
- B. Pedir que explique de qué trató su proyecto (teórica y artísticamente)

#### **Planificación**

1. ¿Cómo empezaste a crear en el curso de Proyecto Final 1?
  - ¿Cómo iniciaste tu proceso creativo en el curso de Proyecto Final 1?
2. Me mencionaste estas acciones que tomaste antes de empezar a crear en el curso  
 ¿Consideras que sueles realizar esas acciones cuando creas? ¿Por qué? ¿Utilizas otras acciones para iniciar además de las que ya mencionaste? ¿Cómo cuáles?
  - Me mencionaste estas acciones previas que hiciste antes de empezar a crear en el curso ¿Consideras que siempre recurres a ellas antes de crear en otros contextos? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que estableciste una planificación del tiempo previa al inicio de la creación en el curso? ¿De qué manera?
  - ¿Consideras que tuviste un momento para organizar tu tiempo al inicio del curso? ¿De qué manera?
4. Sobre las metas ¿Lograste identificar o seleccionar cuáles serían las metas para el proceso de creación en este curso? ¿Cómo?
  - Sobre las metas en el curso ¿Delimitaste cuáles serían esas metas que tendrías durante el proceso de creación en este curso? ¿Cómo?
5. ¿Qué hiciste para nutrirte de información o inspirarte para la creación en el curso Proyecto Final 1? ¿Qué tipo de información buscaste o utilizaste en el marco del curso?
  - ¿Qué hiciste para obtener información para crear (tanto corporal como teóricamente) en el marco de proyecto integral 1? ¿Por qué?

recurrirte a ellas? ¿Qué tipo de información fue?

6. ¿Consideras que existe alguna diferencia entre planificar para la creación en contextos generales (ya sea en otros cursos o de forma independiente) versus crear en el contexto de proyecto 1?

### **Ejecución**

7. Me hablaste sobre cómo organizaste tus ideas al inicio de la creación ¿retomaste esas primeras ideas durante tu proceso creativo?
  - Me comentaste sobre tu proceso para organizar las ideas al inicio de la creación ¿retomaste esas primeras ideas durante tu proceso creativo?
8. ¿Podrías darme un ejemplo acerca de cómo utilizaste la planificación que realizaste al momento de implementar el proceso creativo?
  - ¿Podrías darme un ejemplo de cómo manejaste la planificación qué hiciste al inicio al ya haber iniciado a crear dentro del curso?
9. ¿Cómo describirías la gestión del tiempo durante tu proceso creativo? ¿Qué cosas sobre la gestión de tu tiempo facilitaron el logro de tus metas? ¿Qué cosas sobre la gestión de tu tiempo dificultaron el logro de tus metas?
10. Anteriormente hablamos sobre cómo te nutres de nueva información para crear en el curso ¿Cuándo tomaste la decisión de consolidar lo investigado en tu producto creativo? ¿Por qué?
  - Hace un momento hablamos sobre cómo te nutriste de nueva información para crear en el curso ¿Cuándo tomaste la decisión de crear a partir de lo recopilado en tu producto creativo? ¿Por qué?
11. Acerca de tu proceso de creación ¿Qué te ayudó a aprender o memorizar? ¿Por qué?

**Evaluación**

12. Viendo hacia atrás, ahora que entregaste y presentaste tus trabajos (teórico y lo artístico) ¿hasta qué punto crees que te sirvió planificar tu proceso creativo? ¿Por qué?
- 13- ¿De qué manera te ayudó la retroalimentación brindada por tus docentes y/o pares?
14. ¿Cómo evalúas el cumplimiento de las metas que te trazaste? ¿Por qué crees que te fue de ese modo?
15. ¿Cómo evalúas el cumplimiento de la organización que tuviste? ¿Por qué crees que te fue de ese modo?
16. En retrospectiva ¿Crees que pudiste usar alguna estrategia o herramienta adicional que te ayudara de mejor manera en tu proceso creativo? ¿Por qué?
17. ¿Crees que necesitas cambiar algo (de planificación, organización, práctica o nutrirte de información, etc) para futuras creaciones (tanto artísticas como académicas)? ¿Por qué?
  - ¿Consideras que necesitas hacer alguna mejora en tus estrategias de planificación, organización, práctica o nutrirte de información para futuras creaciones? ¿Por qué?
18. ¿Consideras que tu desempeño en este proceso fue exitoso? ¿Por qué crees que obtuviste esos resultados?
19. Hemos conversado sobre factores dentro de tu control que cambiarías ¿Crees que ciertos factores fuera de tu control hubieran podido facilitar el logro de tus metas?
20. Con respecto al producto final ¿has cumplido tus expectativas? ¿Por qué?

### Apéndice C. Entrevista docentes

1. Por favor, cuénteme un poco más sobre el curso: los estudiantes pueden elegir el tipo de “objeto creativo” que realizarán ¿cómo se les presenta estas opciones? ¿Se les ayuda de alguna manera a tomar la elección del producto práctico?
2. Con respecto a los estudiantes que eligen realizar una pieza coreográfica ¿existe un acompañamiento diferenciado al de quienes eligen otro tipo de investigación?
3. ¿Consideras que este curso brinda un espacio para la creación autónoma? Si es así ¿En qué medida? ¿De qué maneras se dirigen las pautas para enseñar a crear de manera autónoma?
4. ¿Cómo son los procesos de retroalimentación del producto creativo a lo largo del curso? ¿Qué tipo de retroalimentación reciben? ¿Podría darme un ejemplo? ¿también reciben feedback de sus pares? ¿En qué medida consideras que tus estudiantes están integrando la retroalimentación brindada en sus procesos creativos?
5. ¿Cómo considera que la evaluación y calificación influye en el desarrollo de los procesos creativos?

#### **Apéndice D. Protocolo de Consentimiento Informado docentes**

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Angyi Rojo Romero, estudiante de la maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Lucia Ginocchio. La investigación, denominada “Procesos de aprendizaje autorregulado en la danza: El lugar de la metacognición en los procesos creativos en danza”, tiene como propósito identificar y comprender cuáles son las estrategias metacognitivas (es decir, cómo analiza y monitorea sus propios pensamientos y acciones en un espacio de aprendizaje) empleadas durante el proceso creativo en el curso Proyecto Final 1 - Danza. Por tal motivo, la finalidad de la entrevista hacia usted como docente es analizar el contexto educativo en el que los alumnos aplican estrategias metacognitivas en sus procesos creativos, preguntándole los plazos, indicaciones y posibles estrategias que los docentes les proporcionan a los estudiantes durante la primera mitad del curso que, para fines de la presente investigación, será el foco del estudio; por tales razones podemos asegurar que el riesgo de la investigación y su participación en la misma es prácticamente mínima.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será utilizada para la elaboración de una tesis y productos académicos derivados que resulten de esta investigación (artículos, ponencias, etc). A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. Con el objetivo de mitigar en lo posible riesgos de nivel laboral y/o social, se validará las transcripciones de los resultados de las entrevistas con el respectivo entrevistado para asegurar la exactitud del estudio. La grabación y las notas de las entrevistas serán acopiadas con el propósito de resguardar el recurso de información y corroboración de la presente investigación; asimismo, el almacenamiento del material

obtenido en las entrevistas así como las transcripciones de las entrevistas serán únicamente por parte de la investigadora en su computadora personal con contraseña por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora (Lucia Ginocchio) tendrán acceso a la misma, al finalizar este periodo, la información será borrada. Con el propósito de aplacar en lo posible los riesgos de salubridad en los participantes, se dispondrá de alcohol para la desinfección de manos así como de mascarillas KN95 si desea disponer de ella.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Asimismo, usted podrá interrumpir la misma en cualquier momento o abstenerse a responder cualquiera de las preguntas realizadas como parte de la investigación que le generen incomodidad, sin que ello genere ningún perjuicio, así como solicitar dejar de formar parte de la investigación. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [a.rojor@pucp.edu.pe](mailto:a.rojor@pucp.edu.pe) o al número 997936373. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

|  |                                                                                                                                                                                          |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b><u>Declarada</u></b> , es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre de ser necesario.                                                                            |
|  | <b><u>Confidencial</u></b> , es decir, que en la tesis <b><u>no</u></b> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo. |

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante

Firma y/o Huella

Fecha

Correo electrónico del participante: \_\_\_\_\_

---

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

## Apéndice E. Dictamen de Comité de Ética

Datos del documento:

|                       |                                                                                                                    |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Número de dictamen:   | 125-2023-CEI-CCSSHhyAA/PUCP                                                                                        |
| Título del protocolo: | Procesos de aprendizaje autorregulado en la danza: El lugar de la metacognición en los procesos creativos en danza |
| Número de solicitud:  | 172-2023-CEI-CCSSHhyAA/PUCP                                                                                        |

Documentos revisados:

1. Carta de solicitud de revisión de proyecto de investigación
2. Declaración de compromiso con los principios éticos
3. Lista de verificación sobre los principios éticos
4. Lista de verificación sobre medidas de seguridad y prevención durante la emergencia sanitaria por Covid-19
5. Protocolo de investigación (plan de tesis)
6. Protocolo de Consentimiento Informado alumnos
7. Protocolo de Consentimiento Informado docentes
8. Declaración jurada de salud (de no padecer de covid 19)

Dictamen:

**Aprobado**

Fecha de aprobación:

19 de octubre de 2023

Sobre el investigador principal:

|                                                               |                                                 |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Nombre completo:                                              | Angyi Rojo Romero                               |
| Institución a la que está adscrita el investigador principal: | Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) |

Datos del CEI que ha evaluado el presente proyecto:

CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes  
 Dirección: Av. Universitaria 1801, San Miguel  
 Teléfono: 6262000 Apéndice 2209

Correo: [oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe](mailto:oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe)

Información sobre la constitución y funcionamiento del CEI:

Número de miembros:

El Comité Ejecutivo se encuentra compuesto de 5 miembros elegidos por el Comité Pleno para evaluar proyectos y dictaminar frente a estos.  
Se logra el quórum con 3 miembros.

Miembros presentes en la toma de decisión:

Mg. María Isabel La Rosa Cormack (presidente)  
Phd. Martín Franz Wieser Rey  
Phd. Mario Marcello Pasco Dalla Porta  
Mg. Marina Virginia Cadenillas Londoña  
Secretario Técnico: Mg. Richard Donal Muñante Gutiérrez

Fechas de las sesiones en las que el proyecto se evaluó:

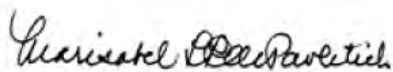
|            |                                                                                                                                                       |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12/10/2023 | Se plantearon, en sesión, observaciones que se enviaron al IP.                                                                                        |
| 18/10/2023 | El IP envió los documentos para el levantamiento de observaciones.                                                                                    |
| 19/10/2023 | El proyecto fue aprobado luego que la Secretaría Técnica verificara e informara que las observaciones emitidas por el CEI-CCSSHyaA fueron levantadas. |

Información a tener en cuenta:

1. El presente protocolo de investigación solo podrá llevarse a cabo en los términos en los que se ha indicado en el protocolo de investigación y bajo la conducción del investigador principal a partir del día siguiente de contar con la aprobación ética respectiva.
2. Cualquier modificación que desee realizarse al proyecto de investigación evaluado debe ser comunicada a la Secretaría Técnica del CEI-CCSSHyaA vía proceso de enmienda, antes de la realización de la misma.
3. Asimismo, si surgieran eventos adversos serios, reacciones adversas serias o inesperadas, o la necesidad de desviar el protocolo de investigación, el investigador está obligado a reportarlas al CEI-CCSSHyaA.

4. Este dictamen tiene una **vigencia de 18 meses (al 19 de abril del 2025)**.

Pasado este periodo, los investigadores deberán solicitar una renovación, con una anticipación de 30 días al vencimiento de la vigencia.



---

Mg. María Isabel La Rosa Cormack  
Presidenta  
Comité de Ética de la Investigación para  
Ciencias Sociales, Humanas y Artes



### Apéndice F. Formato De Validación De Guía De Entrevista Semi Estructurada

A continuación, se presentan tres cuadros con las preguntas que conforman la guía de entrevista semi estructuradas para esta investigación; las preguntas se encuentran divididas en las tres categorías propias de la Metacognición: Planificación, Ejecución y Evaluación. Adicionalmente, encontrará el objetivo detrás de las preguntas, un par de casillas para evaluar la claridad y viabilidad de las preguntas con respecto a los objetivos delimitados y, por último, un espacio en donde se podrán colocar las posibles observaciones, de así requerirse.

#### 5.3. Metacognición:

##### *Planificación*

| Objetivo                                                                                                                                                                               | Preguntas                                                                                                                                                                                                                                                         | ¿La pregunta es adecuada para alcanzar ese objetivo? |    | Observaciones |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|---------------|
| Identificar si el alumno organiza de alguna manera sus ideas para posteriormente transformarlas al movimiento y qué tanto le han servido tales estrategias en otros procesos creativos | Algunos bailarines, por ejemplo, emplean mapas espaciales para trazar los recorridos que realizarán en su coreografía a modo de punto de partida en la creación; en tu caso ¿Cuáles son los primeros pasos que realizas cuando te propones crear una coreografía? | Sí                                                   | No |               |
|                                                                                                                                                                                        | Me has hablado de algunas acciones y herramientas que empleas al momento de crear una coreografía ¿Crees que ellas se pueden usar siempre y de la misma manera en un proceso de creación del movimiento?                                                          | Sí                                                   | No |               |

**Planificación (continuación)**

| Objetivo                                                                                                                                      | Preguntas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ¿La pregunta es adecuada para alcanzar ese objetivo? |    | Observaciones |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|---------------|
|                                                                                                                                               | Estos pasos que das antes de crear<br>¿Las has empleado en otros espacios de creación (ej. pequeñas coreografías que los profesores solicitan para sus clases)?<br>¿Cómo sientes que te ayudaron?                                                                                                                                                       | Sí                                                   | No |               |
| Identificar si el/la estudiante emplea acciones de establecimiento de metas y planeación durante un proceso creativo, y si es así, cuáles son | Cuéntame sobre tu proceso para crear una coreografía ¿Sueles pensar en las acciones previas a iniciar un proceso creativo?                                                                                                                                                                                                                              | Sí                                                   | No |               |
|                                                                                                                                               | ¿Consideras que existe una planificación previa al inicio? ¿Tienes alguna estrategia de planificación para la creación?                                                                                                                                                                                                                                 | Sí                                                   | No |               |
|                                                                                                                                               | Mencionaste las acciones que realizas para planificar tu proceso creativo<br>¿Consideras que esa planeación te ayuda a establecer metas a lo largo del plazo de tiempo?                                                                                                                                                                                 | Sí                                                   | No |               |
| Explorar las estrategias usadas para obtener información adicional a sus saberes previos al inicio de su proceso creativo                     | Para crear una coreografía algunos, por ejemplo, observan la naturaleza para crear a partir de sus movimientos, otros usan el contact improvisation (con otras personas o con la pared) para descubrir nuevas combinaciones de movimientos<br>¿Qué haces para nutrirte de “información” o inspirarte para crear diversos movimientos en tu coreografía? | Sí                                                   | No |               |

**Ejecución:**

| Objetivo                                                                                                         | Preguntas                                                                                                                                                                                                                  | ¿La pregunta o actividad es adecuada para alcanzar ese objetivo? |    | Observaciones |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----|---------------|
| Explorar cómo el o la artista emplea y/o transforma las ideas que surgieron al iniciar el proceso creativo       | Me comentaste sobre cómo es tu punto de partida al organizar tus ideas al inicio de tu proceso. ¿Retomas de alguna manera esas primeras ideas durante tu proceso creativo?                                                 | Sí                                                               | No |               |
| Indagar qué tanto usan durante su proceso creativo las herramientas y estrategias que se enmarcaron en un inicio | Hablamos sobre las acciones que realizas para organizarte al iniciar un proceso creativo; durante dicho proceso ¿Qué tanto vuelves a esta planeación durante el proceso para guiarte?                                      | Sí                                                               | No |               |
|                                                                                                                  | Con respecto al tiempo y los plazos ¿Sientes que a veces tenías que correr para cumplir tus objetivos?                                                                                                                     | Sí                                                               | No |               |
| Sondear qué ayuda al creador/a a delimitar su búsqueda de fuentes durante su proceso creativo                    | Anteriormente hablamos sobre cómo te nutres de nueva información o inspiración para crear movimiento ¿Qué te ayuda a saber cuándo parar de “buscar fuentes” de inspiración y que tu proceso sea una improvisación sin fin? | Sí                                                               | No |               |

**Ejecución (continuación)**

| Objetivo                                                         | Preguntas                                                                                                                                                | ¿La pregunta es adecuada para alcanzar ese objetivo? |    | Observaciones |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|---------------|
| Reconocer si el/la bailarín/a emplea estrategias de memorización | Acerca de tu proceso de creación coreográfica ¿Qué te ayuda a aprender y memorizar las secuencias de movimientos?                                        | Sí                                                   | No |               |
|                                                                  | ¿Empleas alguna estrategia diferente para memorizar y replicar los esfuerzos de los movimientos de tu coreografía como peso, tiempo, espacio y flujo[1]? | Sí                                                   | No |               |

**Evaluación**

| Objetivo                                                                                                                | Preguntas                                                                                                                                                                                                                                                 | ¿La pregunta o actividad es adecuada para alcanzar ese objetivo? |    | Observaciones |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----|---------------|
| Explorar las reflexiones del creador/a con respecto a las estrategias de organización y cómo estas afectaron su proceso | Después de haber presentado tu avance (que para efectos del presente estudio lo catalogaremos como “el final de la primera parte” de tu proceso creativo) ¿Qué tanto crees que fueron de ayuda las herramientas y estrategias que empleaste en un inicio? | Sí                                                               | No |               |

**Evaluación (continuación)**

| <b>Objetivo</b>                                                                                                         | <b>Preguntas</b>                                                                                                                                 | <b>¿La pregunta o actividad es adecuada para alcanzar ese objetivo?</b> |    | <b>Observaciones</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----|----------------------|
| Explorar las reflexiones del creador/a con respecto a las estrategias de organización y cómo estas afectaron su proceso | En retrospectiva ¿Crees que pudiste usar alguna estrategia o herramienta adicional que te ayudara más en tu proceso creativo?                    | Sí                                                                      | No |                      |
|                                                                                                                         | ¿Consideras que necesitas hacer algún tipo de cambio para el resto de tu proceso creativo y en este ámbito para futuras creaciones?              | Sí                                                                      | No |                      |
| Ahondar en la percepción del alumno sobre el cumplimiento o no de sus metas                                             | Coméntame un poco más sobre cómo sientes que te ha ido en este proceso<br>¿Consideras que te ha alcanzado el tiempo y pudiste cumplir tus metas? | Sí                                                                      | No |                      |
|                                                                                                                         | ¿Qué factores adicionales (dentro o fuera de tu control) crees que hubieran facilitado el logro de tus metas?                                    | Sí                                                                      | No |                      |
|                                                                                                                         | ¿Consideras que necesitas hacer algún tipo de cambio para el resto de tu proceso creativo y en este ámbito para futuras creaciones?              | Sí                                                                      | No |                      |

**Evaluación (continuación)**

| Objetivo                                                                                                                                                  | Preguntas                                                                                                                                                                                    | ¿La pregunta o actividad es adecuada para alcanzar ese objetivo? |    | Observaciones |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----|---------------|
| Examinar la introspección del creador/a sobre la calidad de investigación realizada para obtener información en su proceso creativo                       | Con respecto a la investigación que realizaste ¿ha cumplido tus expectativas? ¿Crees que te faltó o sobró investigar más algún aspecto de/para tu creación?                                  | Sí                                                               | No |               |
|                                                                                                                                                           | ¿Consideras que necesitas hacer algún tipo de cambio en este ámbito para el resto de tu proceso creativo y futuras creaciones?                                                               | Sí                                                               | No |               |
| Explorar las reflexiones del creador/a con respecto a las estrategias de memorización y cómo estas afectaron su el resultado final de su proceso creativo | A la hora de presentar tu avance de tu pieza ¿Consideras que las estrategias de memorización que empleaste te ayudaron a tener mayor control sobre las formas y esfuerzos de tu coreografía? | Sí                                                               | No |               |
|                                                                                                                                                           | ¿Consideras que necesitas hacer algún tipo de cambio en este ámbito para el resto de tu proceso creativo y futuras creaciones?                                                               | Sí                                                               | No |               |

### **Apéndice G. Protocolo De Consentimiento Informado Alumnos**

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Angyi Rojo Romero, estudiante de la maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Lucia Ginocchio. La investigación, denominada “Procesos de aprendizaje autorregulado en la danza: El lugar de la metacognición en los procesos creativos en danza”, tiene como propósito identificar y comprender cuáles son las estrategias metacognitivas (es decir, cómo analiza y monitorea sus propios pensamientos y acciones en un espacio de aprendizaje) empleadas durante el proceso creativo en el curso Proyecto Final 1 - Danza. Por tal motivo, la finalidad de la entrevista hacia usted como estudiante y creador/a/e será indagar sobre su capacidad de ejercer conciencia, conocimiento y control sobre el pensamiento de sí mismo y sobre las herramientas y circunstancias que favorecen su aprendizaje; por tales razones podemos asegurar que el riesgo de la investigación y su participación en la misma es prácticamente mínima.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 60 minutos. La información obtenida será utilizada para la elaboración de una tesis y productos académicos derivados que resulten de esta investigación (artículos, ponencias, etc). A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. Con el objetivo de mitigar en lo posible riesgos de nivel laboral y/o social, se validará las transcripciones de los resultados de las entrevistas con el respectivo entrevistado para asegurar la exactitud del estudio. La grabación y las notas de las entrevistas serán acopiadas con el propósito de resguardar el recurso de información y corroboración de la presente investigación; asimismo, el almacenamiento del material obtenido en las entrevistas así como las transcripciones de las entrevistas serán únicamente

por parte de la investigadora en su computadora personal con contraseña por un periodo de cinco años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora (Lucia Ginocchio) tendrán acceso a la misma, al finalizar este periodo, la información será borrada. Con el propósito de aplacar en lo posible los riesgos de salubridad en los participantes, se dispondrá de alcohol para la desinfección de manos, así como de mascarillas KN95 si desea disponer de ella.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Asimismo, usted podrá interrumpir la misma en cualquier momento o abstenerse a responder cualquiera de las preguntas realizadas como parte de la investigación que le generen incomodidad, sin que ello genere ningún perjuicio, así como solicitar dejar de formar parte de la investigación. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a.rojor@pucp.edu.pe o al número 997936373. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

|  |                                                                                                               |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b><u>Declarada</u></b> , es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre de ser necesario. |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                          |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b><u>Confidencial</u></b> , es decir, que en la tesis <b><u>no</u></b> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo. |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

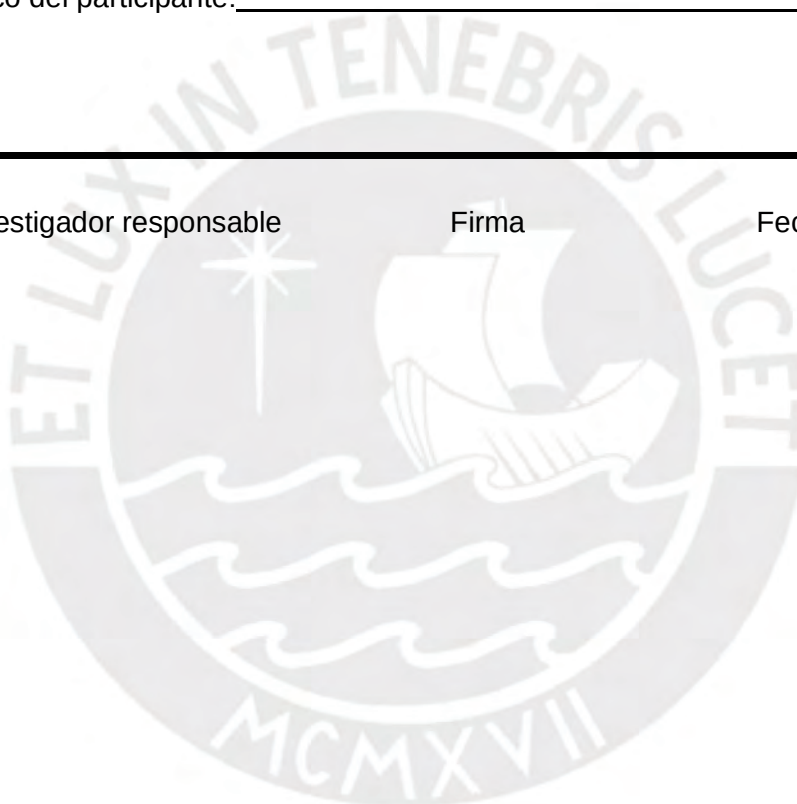
---

Nombre completo del (de la) participante      Firma y/o Huella      Fecha

Correo electrónico del participante: \_\_\_\_\_

---

Nombre del Investigador responsable      Firma      Fecha



**Apéndice H. Declaración Jurada De Salud (De No Padecer De Covid 19)**

Yo \_\_\_\_\_, con DNI

\_\_\_\_\_, declaro bajo juramento que a la fecha de la entrevista presencial NO PADEZCO de enfermedad del COVID-19, ni presento síntomas propios de ésta, tales como fiebre, cansancio, tos seca, dificultad para respirar, dolor de garganta, diarrea, secreción nasal, dolores musculares y molestias propias de esta enfermedad.

En caso de resultar FALSA la información que proporcione, me someto a las responsabilidades administrativas, civiles y penales, que haya a lugar conforme a las disposiciones normativas vigentes.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2023

Firma

