

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**



UNS
UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SANTA

**Autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en
estudiantes de educación secundaria de la Institución
Educativa Experimental UNS, 2025**

**Tesis para Optar el Título Profesional de
Licenciado en Educación; Especialidad: Lengua y Literatura**

Autor:

**Bach. Arraiza Ramirez, Sebastian Alberto
Código ORCID: 0009-0008-1236-481**

Asesor:

**Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo
DNI N° 43163613
Código ORCID: 0000-0002-6636-8452**

**Nuevo Chimbote - PERÚ
2026**



CERTIFICACIÓN DEL ASESOR

Yo, Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la Tesis: **“Autorregulación del aprendizaje y expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025”**, que tiene como autor al Bach. Arraiza Ramírez, Sebastián Alberto, para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación; Especialidad: Lengua y Literatura, ha sido elaborado de acuerdo al Reglamento General de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, agosto del 2026.



Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo
Asesor
Código ORCID: 0000-0002-6636-8452
DNI N°.43163513



HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO

Tesis: **“Autorregulación del aprendizaje y expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025”**, que tiene como autor al Bach. Arraiza Ramírez, Sebastián Alberto.

Revisado y Aprobado por el Jurado Evaluador:

Dra. Vásquez Luján, Irene Gregoria
Presidenta
DNI. N° 32771256
Código ORCID: 0000-0001-8539-0893

Dr. Vereau Amaya, Elvis Amado
Secretario
DNI. N° 42213634
Código ORCID 0000-0001-8603-7178

Dr. Valverde Alva, Weslyn Erasmo
Vocal
Código ORCID: 0000-0002-6636-8452
DNI N°.43163513



ACTA DE CALIFICACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 11:00 a.m. del día 24 de Julio de 2026 se instaló en el Auditorio, de la Facultad de Educación y Humanidades, el Jurado Evaluador, designado mediante Resolución N° 298 - 2026 - UNS-CFEH, integrado por los docentes:

- Dra. Irene Vásquez Luján (Presidente)
- Dr. Elvis Verreau Amdya (Secretario)
- Dr. Wellyn Valverde Alva (Integrante); para dar inicio a la Sustentación y Evaluación del Informe de Tesis, titulado " Autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.

.....", elaborada por el(os) Bachiller(es) en Educación Secundaria, Especialidad: Lengua y Literatura

- Sebastian Alberto Arreiza Ramirez

Asimismo, tienen como Asesor(a) al docente: Dr. Wellyn Valverde Alva

Finalizada la sustentación, el tesista respondió las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y el Público presente.

El Jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el Informe de Tesis, contenido y sustentación del mismo, con las sugerencias pertinentes **DECLARA APROBADO** con nota Diecinueve (19) respectivamente, en concordancia con el Artículo 71 del Reglamento General de Grados y Títulos de la Universidad Nacional del Santa.

Siendo las 12:00 del mismo día, se dio por terminada dicha sustentación, firmando en señal de conformidad el presente jurado.

Nuevo Chimbote, 24 de Julio del 2026

[Firma]
Dra. Irene Vásquez Luján
Presidente(a)

[Firma]
Dr. Elvis Verreau Amdya
Secretario(a)

[Firma]
Dr. Wellyn Valverde Alva
Integrante

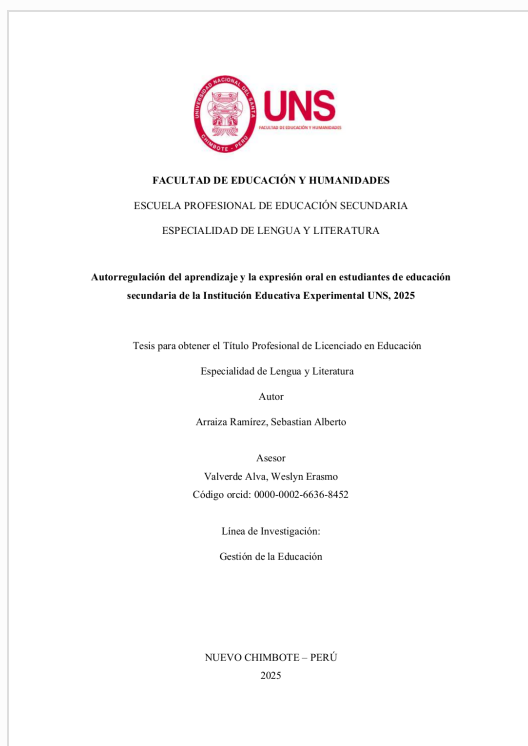


Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Sebastian Arraiza
Título del ejercicio: Autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudia...
Título de la entrega: Autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudia...
Nombre del archivo: TESIS-Autorregulaci_n-expresi_n_oral-15-7-26-v4_tnt.docx
Tamaño del archivo: 1.89M
Total páginas: 73
Total de palabras: 15,206
Total de caracteres: 92,336
Fecha de entrega: 21-ago-2026 11:52a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 3015717270



Autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

18%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

11%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.campustudionline.com	1%
	Fuente de Internet	
2	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.uns.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca	1%
	Trabajo del estudiante	
5	repositorio.udh.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.unap.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
7	repositorio.ucv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
8	apirepositorio.unh.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
9	repositorio.uch.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
10	alicia.concytec.gob.pe	<1%
	Fuente de Internet	
11	repositorio.uarm.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
12	repositorio.uct.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
13	Submitted to Universidad Politécnica del Perú	<1%
	Trabajo del estudiante	
14	repositorio.pucesa.edu.ec	<1%
	Fuente de Internet	

repositorio.continental.edu.pe

Dedicatoria

A mis padres, por apoyarme incondicionalmente durante el desarrollo de mis actividades académicas y brindarme todos los recursos necesarios para salir adelante.

A mis amistades cercanas, quienes me ayudaron a desarrollar esta investigación sin sufrir constantes dificultades y obstáculos.

Agradecimiento

A la Universidad Nacional del Santa, institución que me brindó la oportunidad de formarme profesionalmente como docente, fortaleciendo mi vocación de servicio, compromiso educativo y responsabilidad académica.

Expreso mi profundo agradecimiento a la plana docente de la Universidad Nacional del Santa por la excelencia académica brindada durante mi proceso de formación. De manera especial, agradezco al Doctor Weslyn Valverde, quien, en su calidad de asesor, orientó con rigor académico, paciencia y sabiduría cada etapa del proceso investigativo. Su guía fue fundamental para la culminación satisfactoria del presente trabajo.

Asimismo, agradezco al personal directivo y docente de la I.E.E. de la “Universidad Nacional del Santa” por brindarme las facilidades necesarias para realizar la investigación en su institución y concluir exitosamente la aplicación de los instrumentos empleados en el estudio.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas	vii
Resumen.....	viii
Abstract	ix
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación.....	10
1.2. Formulación del problema	14
1.2.1. Problema general	14
1.2.2. Problemas específicos	14
1.3. Objetivos.....	14
1.3.1. Objetivo general.....	14
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4. Formulación de la hipótesis	15
1.5. Justificación de la investigación	16
1.5.1. Justificación teórica	16
1.5.2. Justificación práctica.....	17
1.5.3. Justificación metodológica.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. Antecedentes	19
2.2.1. Antecedentes internacionales.....	19
2.2.2. Antecedentes nacionales	20
2.2.3. Antecedentes locales	22
2.2. Bases teóricas.....	23

2.2.1. Autorregulación	23
2.2.1.1. Metas.....	25
2.2.1.2. Perseverancia	26
2.2.1.3. Toma de decisiones.....	27
2.2.1.4. Aprendizaje de errores	28
2.2.2. Expresión oral	28
2.2.2.1. Fluidez y prosodia.....	31
2.2.2.2. Coherencia y cohesión	32
2.2.2.3. Léxico y precisión.....	32
2.2.2.4. Interacción y pragmática.....	33
2.2.3. Relación entre autorregulación y expresión oral	34
2.3. Marco conceptual.....	36
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	37
3.1. Tipo de investigación.....	37
3.2. Método de investigación	37
3.3. Diseño de investigación	39
3.4. Población y muestra.....	40
3.4.1. Población.....	40
3.4.2. Muestra	40
3.5. Operacionalización de las variables.....	41
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	43
3.7. Procedimiento de recolección de datos.....	46
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	48
4.1. Resultados.....	48
4.2. Discusión.....	50

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	55
5.1. Conclusiones.....	55
5.2. Recomendaciones	56
Referencias.....	58
Anexos	66

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable autorregulación del aprendizaje	47
Tabla 2. Operacionalización de la variable expresión oral	47
Tabla 3. Correlación entre autorregulación del aprendizaje y la expresión oral	48
Tabla 4. Correlación entre autorregulación y fluidez y prosodia.....	48
Tabla 5. Correlación entre autorregulación y coherencia y cohesión	49
Tabla 6. Correlación entre autorregulación y léxico y precisión	49
Tabla 7. Correlación entre autorregulación e interacción y pragmática	49
Tabla 8. Fiabilidad de los instrumentos de investigación	71
Tabla 9. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	71

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental de la Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote, 2025. El estudio fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transeccional y nivel correlacional. La muestra estuvo conformada por 239 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos validados y confiables, cuyos coeficientes Alfa de Cronbach fueron de 0.843 y 0.895, respectivamente. Asimismo, la prueba de Kolmogorov-Smirnov evidenció una distribución no normal de los datos ($p < 0.001$), por lo que se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para el análisis correlacional. Los resultados demostraron una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral ($\rho = 0.470$; $p < 0.001$), lo que indica que, a mayores niveles de autorregulación, se presentan mejores desempeños en la expresión oral. En cuanto a las dimensiones de la expresión oral, se hallaron relaciones positivas y significativas entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión ($\rho = 0.515$; $p < 0.001$), la interacción y competencia pragmática ($\rho = 0.434$; $p < 0.001$), el léxico y precisión ($\rho = 0.369$; $p < 0.001$), y la fluidez y prosodia ($\rho = 0.331$; $p < 0.001$). Se concluye que la autorregulación del aprendizaje se relaciona significativamente con la expresión oral, ya que la planificación, el monitoreo y la autoevaluación favorecen el desempeño comunicativo de los estudiantes.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, expresión oral, metacognición, competencia comunicativa, educación secundaria.

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between self-regulation of learning and oral expression among secondary school students at the Experimental Educational Institution of the National University of Santa, Nuevo Chimbote, 2025. The study was basic in nature, with a quantitative approach, a non-experimental design, a cross-sectional study, and a correlational level. The sample consisted of 239 students, selected through non-probability sampling. Validated and reliable instruments were used for data collection, with Cronbach's alpha coefficients of 0.843 and 0.895, respectively. In addition, the Kolmogorov-Smirnov test revealed a non-normal distribution of the data ($p < 0.001$), thus Spearman's rho coefficient was used for correlational analysis. The results demonstrated a positive, moderate, and statistically significant relationship between self-regulation of learning and oral expression ($\rho = 0.470$; $p < 0.001$), indicating that higher levels of self-regulation are associated with better performance in oral expression. As for the dimensions of oral expression, positive and significant relationships were found between self-regulation of learning and coherence and cohesion ($\rho = 0.515$; $p < 0.001$), interaction and pragmatic competence ($\rho = 0.434$; $p < 0.001$), vocabulary and accuracy ($\rho = 0.369$; $p < 0.001$), and fluency and prosody ($\rho = 0.331$; $p < 0.001$). It is concluded that self-regulation of learning is significantly related to oral expression, since planning, monitoring, and self-assessment enhance students' communicative performance.

Keywords: self-regulation, oral expression, metacognitive processes, communicative competence, secondary education.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación

En el contexto actual relacionado al aprendizaje y sus vertientes, la educación de calidad se ha mantenido como una de las preocupaciones con mayor presencia en la agenda de todos los actores involucrados en este proceso. Tanto docentes, padres de familia, como incluso los propios estudiantes son testigos, en los últimos años, de las constantes dificultades que afectan negativamente el proceso de aprendizaje-enseñanza, así como las consecuencias negativas que esto implica en el contexto personal y formativo de cada aprendiz. Esta problemática no se mantiene ajena a investigadores, pues queda vigente como una de las temáticas de mayor relevancia para pedagogos especialistas en la situación. Diversos autores han abordado el tema educativo, considerando que, bajo este panorama, la problemática que rodea a las falencias de la calidad educativa surge de diversos factores tanto internos como externos. Touriñán (2022) menciona que diversos elementos intervienen en la calidad del proceso educativo, tales como los contextos socioculturales, la disponibilidad de recursos pedagógicos, la formación continua del profesorado, y, específicamente, los estilos de aprendizaje y las estrategias que cada estudiante pone en práctica. El acceso a la información, como hemos de reconocer actualmente, ya no se dispone como un limitante. Sin embargo, la manera en que se gestiona, se comprende y se transforma en conocimiento significativo continúa siendo uno de los principales retos en las aulas, tanto físicas como virtuales.

Ante estas condiciones, es necesario replantear las estrategias metodológicas y didácticas utilizadas en el proceso educativo, prestando especial atención a la participación del estudiante, no solo como receptor de contenidos, sino como protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, se vuelve fundamental fomentar habilidades y competencias que le permitan desenvolverse con autonomía, responsabilidad y pensamiento crítico (Cruz y Hernández, 2022). En el marco de estas demandas, la autorregulación del aprendizaje ha

emergido como una capacidad esencial para enfrentar los desafíos académicos actuales. Esta competencia permite a los estudiantes planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales, generando así aprendizajes más duraderos y significativos. Sin embargo, a pesar de su evidente importancia, muchos estudiantes de nivel secundaria aún carecen de estrategias claras y eficaces para regular su propio aprendizaje, lo que repercute directamente en su rendimiento académico y en su desarrollo integral (Duarte et al., 2024). Paralelamente, otra habilidad que se considera clave en el desarrollo formativo del estudiante es la expresión oral, puesto que corresponde a una competencia que permite comunicar ideas, interactuar con otros, argumentar con coherencia y construir conocimiento de manera colaborativa (Miranda et al., 2023). No obstante, y de manera similar a la autorregulación, esta capacidad no siempre es trabajada de forma sistemática dentro del aula, y muchas veces se ve limitada por factores como la timidez, la falta de confianza, o la escasa práctica en contextos reales de comunicación.

Estas problemáticas son claramente identificadas en el contexto peruano, donde tanto el factor de la autorregulación del aprendizaje como la expresión oral se manifiestan en los resultados de las evaluaciones estandarizadas y en la percepción del sector productivo. Si bien el Ministerio de Educación (MINEDU) ha realizado esfuerzos por integrar el desarrollo de competencias en el currículo, los datos de la evaluación censal de estudiantes (ECE) y la evaluación muestral han reflejado consistentemente un bajo desempeño en habilidades de comunicación. Por ejemplo, en la ECE de 2019, la última evaluación censal significativa antes de la pandemia, solo el 34.7% de los estudiantes de segundo grado de secundaria alcanzaron un nivel satisfactorio en comprensión lectora, una habilidad estrechamente ligada a la producción oral.

La situación se agrava a nivel superior y profesional, un reporte del Consejo Nacional de la Competitividad (CNC) de 2021 identificó la deficiencia en habilidades de comunicación

como una de las principales brechas de talento en el país. En un sondeo de la Sociedad Nacional de Industrias (SNI) de 2022, el 65% de los gerentes de recursos humanos en empresas peruanas señalaron que los recién graduados presentan serias deficiencias en sus habilidades de expresión oral y pensamiento crítico, lo que impacta negativamente en su desempeño laboral.

Es en esta convergencia de factores donde se puede identificar una potencial relación crítica: la falta de autorregulación del aprendizaje se encuentra vinculada con el desarrollo deficiente de la expresión oral. Al no contar con estrategias claras para organizar su estudio, autorregular su motivación o evaluar su progreso, los estudiantes pueden enfrentar mayores dificultades al momento de expresarse oralmente con claridad, fluidez y seguridad. Por tanto, resultó pertinente abordar esta problemática desde una perspectiva holística que pueda ahondar en la manera en que ambos problemas se relacionan.

La raíz de esta problemática es multifactorial. Una de las causas principales es la predominancia de un modelo pedagógico tradicional que prioriza la transmisión unidireccional de información por parte del docente, dejando poco espacio para la participación y el desarrollo de la autonomía del estudiante. La falta de capacitación docente en metodologías que promuevan la autorregulación del aprendizaje es otra causa fundamental. Según un informe del Instituto peruano de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación básica (IPEBA), menos del 15% de los docentes en zonas rurales y urbanas de Perú han recibido formación en estrategias de aprendizaje autodirigido. A esto se suma la sobrecarga curricular, que inhibe la implementación de proyectos o actividades que exijan a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Las consecuencias de estas deficiencias son de gran alcance. A nivel individual, la incapacidad para autorregular el propio aprendizaje conduce a la frustración, la desmotivación y un bajo rendimiento académico crónico. Los estudiantes que no logran expresar sus ideas con fluidez y coherencia se ven marginados en el aula y enfrentan barreras significativas en el

ámbito profesional, perdiendo oportunidades de liderazgo y desarrollo. A nivel macro, esta situación afecta la competitividad del país. Un informe del Foro Económico Mundial de 2023 sobre el futuro del trabajo señaló que las habilidades de toma de decisiones y expresión oral son esenciales para la fuerza laboral del futuro, y la falta de estas habilidades en la juventud peruana representa un obstáculo para el desarrollo económico sostenible.

La Institución Educativa Experimental de la Universidad Nacional del Santa se ubica en Nuevo Chimbote, en la provincia del Santa, y cuenta con 385 estudiantes matriculados en el nivel secundaria en el año de 2025, constituyendo esta cantidad la población de la investigación.

Con base en las experiencias observadas en las aulas de la I.E.E. de la Universidad Nacional del Santa, se identificó una problemática en el área de Comunicación, específicamente en el desarrollo de la expresión oral. Esta situación se observa en la escasa planificación y seguimiento que algunos estudiantes realizan de sus actividades escolares, lo cual afecta, en mayor o menor medida, su autonomía y desempeño académico. A ello se suman las dificultades para expresarse oralmente de manera fluida, precisa, coherente y contextualizada, lo que repercute en la participación activa durante las clases, exposiciones orales y trabajos colaborativos. Estas limitaciones pueden estar relacionadas con la falta de estrategias de autorregulación del aprendizaje, ya que la ausencia de planificación, monitoreo y autoevaluación puede influir negativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente en la expresión oral.

Frente a esta situación, la presente investigación planteó estudiar la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en los estudiantes de secundaria de la IEE – UNS. Al tratarse de un estudio correlacional, no se estableció una relación causal, sino que se identificó si existe una asociación significativa entre ambas variables. La investigación permitió aportar evidencia

útil para el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan tanto el aprendizaje autónomo como habilidades comunicativas de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

-) ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?
-) ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?
-) ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?
-) ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar el nivel de relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- 1) Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
- 2) Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
- 3) Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
- 4) Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.

1.4. Formulación de la hipótesis

Hipótesis general:

Hipótesis alterna (Hi): Sí existe relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria.

Hipótesis nula (Ho): No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria.

Hipótesis específicas:

- 1) **Hi:** Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.

-) **Ho:** No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
-) **Hi:** Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
-) **Ho:** No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
-) **Hi:** Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
-) **Ho:** No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
-) **Hi:** Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.
-) **Ho:** No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación teórica

Desde el punto de vista teórico, la investigación constituye un aporte para futuros estudios relacionados con la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral, debido a que desarrolla conceptos, dimensiones, objetivos y otros aspectos relevantes de ambas variables.

Estos elementos pueden servir como referentes iniciales para investigaciones pedagógicas centradas en esta problemática. Asimismo, el estudio sistematiza información teórica sobre enfoques, métodos y estrategias orientadas al fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral, en tal sentido esta información puede ser utilizada como base para futuras investigaciones aplicadas y para la elaboración de propuestas pedagógicas vinculadas al tema.

1.5.2. Justificación práctica

En el aspecto práctico, la investigación aporta información relevante sobre la realidad de los estudiantes respecto a la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral, a partir de la recolección, análisis e interpretación de los datos, el estudio permite identificar el nivel en que se presentan ambas variables y la relación existente entre ellas. Asimismo, los resultados obtenidos pueden orientar a los docentes en la toma de decisiones pedagógicas, especialmente en el diseño de estrategias que favorezcan la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje, así como el fortalecimiento de la expresión oral en situaciones comunicativas académicas, en este contexto la investigación ofrece una referencia práctica para otros estudios que busquen analizar la relación entre variables educativas vinculadas al aprendizaje y al desempeño comunicativo de los estudiantes.

1.5.3. Justificación metodológica

Metodológicamente, la investigación se justifica porque sigue los procedimientos del método científico para identificar, medir y analizar la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en los estudiantes del nivel secundario. Para ello, se emplearon instrumentos elaborados en función de las dimensiones e indicadores de cada variable. Asimismo, dichos instrumentos fueron sometidos a procesos de validación por juicio de expertos y a criterios de confiabilidad, lo que respalda su pertinencia para la recolección de información. En este sentido, el estudio

constituye un referente metodológico para futuras investigaciones que pretendan evaluar variables similares en contextos educativos, especialmente aquellas relacionadas con los procesos de autorregulación, aprendizaje y comunicación oral.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.2.1. Antecedentes internacionales

De Castro et al. (2024) analizaron, de manera específica, el nivel de autorregulación del aprendizaje relacionándolo con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una escuela en México. A través de este estudio establecieron los distintos factores que inciden y presentan un impacto directo en el desarrollo de las actividades académicas del estudiante, demostrándose la necesidad de estudiar a fondo al contexto que rodea al alumno. Este antecedente fue útil para comprender la importancia de la autorregulación del aprendizaje como uno de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, destacándolo como una de las variables que deberán tomarse en cuenta en estudios relacionados a la materia.

Paralelamente, Peña y Del Moral (2024) realizaron un estudio en torno a la expresión oral en las aulas de secundaria en Chile. Este estudio pudo constatar la relevancia de la capacidad comunicativa en el estudiante, no exclusivamente para el ámbito o propósitos académicos, sino también para contextos personales y sociales externos a la institución educativa. Para la investigación, este antecedente resulta beneficioso, pues, además de brindar luces sobre la trascendencia de la expresión oral en este ámbito, también señala las continuas deficiencias y desconocimiento que impiden su apropiado desarrollo.

De manera conjunta, abarcando ambas variables, Sukma (2022) indagó la relación entre aprendizaje autorregulado y el desarrollo de habilidades del habla en estudiantes en Indonesia. A través de este estudio, el autor pudo encontrar una clara y evidente relación entre la falta de autorregulación del aprendizaje y el insuficiente logro de competencias comunicativas en los estudiantes. Aquellos alumnos que dependían de una persona externa para fortalecer y regular

su aprendizaje se veían incapaces de mejorar debidamente sus competencias comunicativas. De esta manera, y como se había hecho mención anteriormente, la autorregulación del aprendizaje guarda relación con el desarrollo de habilidades del estudiante en clase, viéndose esto no solo en sus destrezas académicas, sino también en el desempeño de aptitudes tan esenciales como la comunicación y la expresión oral.

En el ámbito de las modalidades metacognitivas, Becerra (2026) indagó sobre la autorregulación en adolescentes, centrándose en la metaatención y metamemoria. Sus hallazgos demuestran que estos procesos no solo permiten regular estrategias cognitivas, sino que favorecen la organización del pensamiento, lo cual es determinante para la construcción de discursos claros durante los procesos comunicativos.

Por su parte, Sánchez (2024) vinculó la autorregulación con el aprendizaje cooperativo, concluyendo que la autorreflexión grupal permite a los estudiantes tomar mayor conciencia sobre sus necesidades de interacción y su forma de expresarse dentro del aula.

2.2.2. Antecedentes nacionales

En el panorama nacional, respecto a la autorregulación del aprendizaje, Menéndez y Galván (2024) abordan la problemática de dicha variable presente en Tacna. A través de su investigación, los autores pudieron definir una clara relación entre autorregulación del aprendizaje y compromiso escolar de los estudiantes, estableciendo una interconexión entre la capacidad del alumno para gestionar de manera autónoma su proceso educativo y el nivel de implicación activa que muestre frente a sus responsabilidades sociales. Este antecedente ofrece, a la investigación, un acercamiento más cercano a cómo la autorregulación del aprendizaje puede generar un efecto en las demás habilidades y aptitudes del estudiante. Esto permite comprender que la autorregulación, incluso en un contexto más localizado, no se trata de una

competencia totalmente aislada, sino que esta se transforma en un proceso transversal que influye en otros aspectos académicos.

De manera similar, Anculle et al. (2024) exploraron la temática de expresión oral en estudiantes de secundaria, ahondando en las distintas estrategias existentes para su mejora. En esta circunstancia, pudieron constatar que el desarrollo de la expresión oral no depende exclusivamente del dominio del lenguaje o del conocimiento gramatical, sino también de factores externos como la autoestima, la motivación, la participación activa en clase y, especialmente, del uso de estrategias metacognitivas que le permitan al estudiante planificar, monitorear y evaluar su desempeño comunicativo. Este antecedente permitió comprender, para los objetivos de esta investigación, que, de manera similar a la autorregulación del aprendizaje, la expresión oral también corresponde a una competencia que trasciende lo meramente técnico o académico, al involucrar procesos cognitivos, afectivos y sociales que influyen directamente en el desempeño del estudiante.

Finalmente, buscando abordar ambas variables simultáneamente, Yachas (2024) estudia la autorregulación del aprendizaje y diversas capacidades comunicativas en estudiantes ingresantes a una universidad en Pasco, en este antecedente, al estudiar ambas variables, queda como evidencia para esta investigación que existe una relación funcional y complementaria entre la capacidad del estudiante para gestionar autónomamente su proceso de aprendizaje y su habilidad para expresarse de manera oral con claridad, fluidez y seguridad. El hallazgo presentado por esta investigación, entonces, refuerza la idea de que la autorregulación no solo optimiza el rendimiento académico general, sino que además actúa como un facilitador en el desarrollo de competencias comunicativas clave, permitiendo que el estudiante, a partir de la aptitud de la autorregulación, pueda reflexionar sobre su forma de expresarse, se prepare con anticipación y reciba retroalimentación de manera constructiva.

Desde una perspectiva emocional, Curi (2023) examinó la relación entre la autorregulación emocional y la expresión oral en estudiantes de Lima. El estudio reportó una correlación positiva muy fuerte ($r = 0.906$; $p < 0.001$), sugiriendo que la gestión eficiente de las emociones es un predictor del desempeño comunicativo, pues brinda al estudiante la seguridad necesaria para expresarse con mayor claridad y fluidez. De manera similar, Guerrero et al. (2024) analizaron el impacto de las estrategias de aprendizaje en las habilidades comunicativas, hallando que el 84% de estas habilidades dependen de procesos de adquisición, codificación y recuperación de información, elementos centrales de un aprendizaje autorregulado.

2.2.3. Antecedentes locales

Castañeda (2021) determina un programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomos en estudiantes universitarios. Este antecedente, aunque parezca desviarse del tema central de la presente investigación, explora, en realidad, aspectos profundamente vinculados a la autorregulación del aprendizaje, al enfocarse en el fortalecimiento de la autonomía estudiantil, la toma de decisiones en el proceso formativo y el uso consciente de estrategias metacognitivas. El énfasis en la autonomía y en el uso estratégico del conocimiento establece una relación estrechamente conectada con la necesidad de que los estudiantes aprendan a expresarse con claridad, tomar la palabra con seguridad y construir argumentos sólidos en contextos orales. De esta manera, este antecedente contribuye al sustento teórico de la presente investigación, al evidenciar que el aprendizaje autónomo, entendiéndose como componente esencial de la autorregulación, puede tener efectos positivos sobre otras competencias transversales, como la expresión oral. Ramos (2022) evaluó el desempeño oral en estudiantes de secundaria en Nuevo Chimbote, identificando que el 45% de la muestra se encuentra en nivel de "proceso". Este autor destaca limitaciones críticas en la organización de ideas y el uso de recursos paraverbales,

lo que evidencia una brecha en la competencia comunicativa que la presente investigación busca abordar desde la autorregulación. Finalmente, aunque en una etapa evolutiva distinta, Patricio (2025) demostró en Áncash que existe una relación significativa entre el lenguaje oral y la socialización ($\rho = 0.338$). Este hallazgo es fundamental, pues confirma que las competencias orales —que deben ser monitoreadas desde la autorregulación— constituyen el eje motor de la interacción social y la participación activa del estudiante en cualquier nivel educativo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autorregulación

La autorregulación académica es la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y controlar sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales con el fin de alcanzar sus metas académicas (Wolters, 2003; Limone et al., 2020; San et al., 2016) en este contexto Wolters et al. (2005), nos explican que el aprendizaje autorregulado se fundamenta en cuatro supuestos fundamentales:

a) Primero, los estudiantes son agentes activos y constructivos en su propio proceso de aprendizaje, no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente sus propios significados, metas y estrategias a partir de la información disponible tanto en su entorno externo como interno.

b) Segundo, se asume que los aprendices poseen el potencial para la autorregulación, esto implica que pueden monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación y comportamiento, así como algunas características de sus entornos.

c) Tercero, todos los modelos de aprendizaje autorregulado comparten la asunción de la meta, criterio o estándar. Los aprendices pueden establecer metas, monitorear su progreso y adaptar sus cogniciones, motivación y comportamientos para alcanzarlas.

d) Cuarto, la mayoría de los modelos asumen que las actividades de autorregulación actúan como mediadores entre las características personales y contextuales y el logro o desempeño real.

De acuerdo con Caffarena y Rojas (2019), la autorregulación se entiende como la capacidad que tiene el individuo de ejercer un control sobre su conducta, pensamiento y emociones, lo que le permite adaptarse a diversas situaciones; esta habilidad no solo está centrada en autocontrol sino en diversos procesos cognitivos, además indica que esto se desarrolla los primeros años de vida en el hogar y en la escuela, pues en estos contextos el individuo desarrolla la memoria de trabajo y atención claves para responder ante cualquier actividad que se le propone.

La autorregulación académica no es innata, sino que se forma progresivamente a través del acompañamiento educativo, es decir, se desarrolla mediante el apoyo del docente, quien guía al estudiante a través de estrategias pedagógicas como el andamiaje, las tutorías y otras formas de orientación, estas estrategias permitirán que el estudiante tenga un buen rendimiento académico a largo plazo, sin embargo para desarrollar la autorregulación académica se debe entender que esta se va adquiriendo y mejorando con el tiempo, y a medida que el estudiante avance en su experiencia académica y que dependerá de características individuales como emociones y el entorno (Mora et al., 2020).

Existen diversos autores que indican que la autorregulación del aprendizaje implica un seguimiento y control del mismo estudiante para que este sea eficaz, por lo que este proceso recae únicamente en el estudiante, debido a que el regula las acciones y estrategias que utilizara para cumplir con sus objetivos trazados (Dignath y Veenman, 2021). Zimmerman (2000) indica que la autorregulación, se explica mediante el modelo trifásico en donde el estudiante se regula en tres fases: La primera es la fase de la planificación y consiste en establecer las metas, elegir algunas estrategias, todo de forma motivada; la segunda fase es proponer en práctica todo lo

que se planifico en la primera fase y supervisando su propio progreso y finalmente la última fase donde el estudiante tiene que evaluar su desempeño y analizar sus resultados, buscando nuevas maneras de motivarse a largo plazo.

Por su parte Meijs et al. (2021), explica que el aprendizaje autorregulado se da mediante tres aspectos relevantes como son, la motivación que es deseo que tiene el estudiante por adquirir conocimiento, el proceso cognitivo que se basa en pensar y razonar como aprende y la conducta que es lo que hace el estudiante para aprender; estos elementos son esenciales para que ajuste su propia manera de aprender, haciendo este proceso activo, consciente y flexible de acuerdo a los objetivos que este quiere lograr. Cabe precisar que los estudiantes que desarrollan la autorregulación cuentan con diversas habilidades que les permite generar su propio proceso de aprendizaje autónomo y eficiente, esto les ayuda a tener un mejor rendimiento en aula a nivel profesional y personal (Rivers et al., 2022). Además, el desarrollarlo ofrece la posibilidad de que el propio estudiante tenga éxito no solo a nivel académico sino a lo largo de su vida, debido a que puede adaptarse a diferentes entornos de aprendizaje porque ya aprendió que estrategias le ayudan a adquirir nuevos conocimientos (Inzunza et al., 2020).

En el panorama de la investigación, se abordarán cuatro dimensiones principales en la variable de autorregulación del aprendizaje, constituyendo estas a metas, perseverancia, toma de decisiones, y aprendizaje de errores.

2.2.1.1. Metas

El establecimiento de metas corresponde al componente inicial del proceso de autorregulación, ubicado en la fase pre-activa del modelo de Zimmerman. Se define como la formulación de objetivos de aprendizaje específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con un tiempo definido. Según la teoría de las metas de logro de Dweck (2017), los estudiantes

pueden adoptar metas de maestría, enfocadas en el desarrollo de la competencia y la comprensión, o metas de desempeño, centradas en demostrar habilidad y superar a otros. Un enfoque en metas de maestría se correlaciona con una mayor persistencia y un aprendizaje más profundo. De esta manera, estas metas dirigen la atención del estudiante, movilizan su esfuerzo y proporcionan un punto de referencia para evaluar el progreso.

Las metas, en este sentido, funcionan como referentes primordiales del aprendizaje autorregulado, mismas que van a orientar todas las acciones cognitivas y comportamentales del estudiante antes y durante el proceso que lo lleve a conseguir sus logros académicos deseados. Este componente, añaden Rodríguez et al. (2025), no solo se limita a la formulación y establecimiento de metas, sino que también aborda la articulación de objetivos secundarios y criterios evaluativos que permitan organizar, de manera lógica y coherente, las actividades del estudiante, las estrategias que plantee aplicar o incluso el monitoreo correspondiente de su propio desempeño hacia el logro de su fin.

2.2.1.2. Perseverancia

La perseverancia, por otro lado, constituye a un componente de la autorregulación que se manifiesta durante la fase de desempeño. Se define como la capacidad de mantener el esfuerzo, la motivación y el compromiso hacia una meta a largo plazo a pesar de los obstáculos, la fatiga o el fracaso. Este constructo se relaciona directamente con la teoría del “Grit” propuesta por Duckworth (2016), que lo define como la combinación de pasión y perseverancia por metas a largo plazo. En el contexto del aprendizaje y desarrollo de elementos de la expresión oral, la perseverancia permite al estudiante sostener las estrategias de aprendizaje elegidas y superar las dificultades inherentes al proceso, como la complejidad de las cualidades del habla o la frustración ante la falta de progreso. Sin el factor de la perseverancia, la planificación, y por ende el desempeño de la autorregulación, resultaría conflictivo.

Bajo el concepto brindado por Fernández et al. (2025), podemos adscribir que la perseverancia se relaciona, de manera estrecha, con el control motivacional. Este aspecto de la autorregulación está conectado, después de todo, con la disposición de uno mismo para continuar con las tareas educativas, o de otro tipo, incluso cuando la motivación interna de la persona fluctúa o disminuye frente a dificultades cognitivas inherentes al proceso. Asimismo, y de manear similar a la naturaleza holística del establecimiento de metas, la perseverancia implica, además, la habilidad de gestionar estados afectivos adversos a través de estrategias de afrontamiento que permitan la continuidad de la actividad de aprendizaje hasta el logro de los objetivos propuestos.

2.2.1.3. Toma de decisiones

En cuanto a la toma de decisiones, esta es entendida como una habilidad de acción que opera en las fases pre-activa y de desempeño. Se refiere al proceso de elegir conscientemente las estrategias y recursos más apropiados para alcanzar una meta de aprendizaje. Esto incluye la selección de estrategias cognitivas, metacognitivas, y de gestión de recursos. Esta dimensión se alinea con la teoría de la elección de estrategias de aprendizaje, que sostiene que la eficacia del aprendizaje depende de la adaptación de las tácticas al tipo de tarea y al contexto (Pintrich, 2004). Una toma de decisiones eficaz requiere que el estudiante analice la tarea, evalúe sus propias habilidades y recursos disponibles, y seleccione un plan de acción viable, garantizándole un desarrollo apropiado de su aprendizaje.

La toma de decisiones, bajo este panorama, implica la evaluación constante del contexto en el que se encuentra la persona, la consideración de una variedad de alternativas metodológicas y la elección de una o más estrategias que maximicen la efectividad del proceso de aprendizaje. Suárez et al. (2024) también añaden a este concepto el proceso de evaluar, comparativamente, los resultados potenciales frente a los criterios de las decisiones que el estudiante plantea frente a sus objetivos. Ello, por consiguiente, requiere de habilidades

metacognitivas, conocimiento de estrategias y un juicio reflexivo que potencie su capacidad de discernir entre lo más óptimo durante la toma de decisiones que lo lleven a lograr sus metas.

2.2.1.4. Aprendizaje de errores

Finalmente, en el apartado de la autorregulación, definimos el aprendizaje de los errores. Este va a corresponder al núcleo de la fase de auto-reflexión del modelo de Zimmerman. Se define como el proceso metacognitivo de analizar y reinterpretar los fracasos o resultados subóptimos como oportunidades de crecimiento y mejora. Esta dimensión se fundamenta en la teoría de la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2017), que postula que los individuos con una mentalidad de crecimiento ven los errores como una parte natural del proceso de aprendizaje, no como un reflejo de una falta de habilidad innata. El estudiante autorregulado no solo detecta el error, sino que reflexiona sobre las causas subyacentes, como la falta de conocimiento, estrategias ineficaces, entre otras, y utiliza esta información para ajustar sus futuras acciones, cerrando el ciclo de autorregulación de manera constructiva.

Añadiendo a este último apartado, Gonzáles y Trujillo (2024) coinciden en que, efectivamente, esta acción no se trata únicamente de evitar repetir fallos, sino de integrar la retroalimentación que los errores proporcionan para reformular estrategias, revisar metas y profundizar en la comprensión de las propias acciones. Es considerada, entonces, una dimensión central en el cuerpo del proceso de autorregulación del aprendizaje, pues implica que el estudiante evalúe la eficacia de sus métodos y reoriente sus decisiones en función de evidencias internas del propio desempeño, dirigiendo su trayectoria a una mejor, y eficiente, manera de conseguir sus metas.

2.2.2. Expresión oral

La expresión oral se entiende como la capacidad de comunicar pensamientos, ideas y sentimientos de manera efectiva y apropiada a través del habla, y juega un papel crucial tanto

en la educación como en el desarrollo profesional y personal. Esta habilidad implica una combinación de competencias lingüísticas, cognitivas y sociales que permiten al individuo adaptarse a diversas situaciones comunicativas. Debido a ello, la expresión oral resulta fundamental en el contexto educativo, ya que facilita la interacción, el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento en el estudiante que desarrolle dicha capacidad (Brown, 2001; Goh y Burns, 2012; Hyland, 2009).

En el contexto académico, la expresión oral no se asocia, únicamente, con la capacidad de emitir enunciados o el acto de hablar, sino también con la fluidez y la adecuación del discurso. La fluidez verbal alude a la capacidad para producir un discurso continuo y coherente, sin vacilaciones excesivas ni pausas innecesarias que interrumpan el flujo comunicativo y la comprensión por los receptores. Por otro lado, la adecuación comunicativa está relacionada con la capacidad de adaptar el contenido y el estilo del discurso al contexto y al receptor, una acción esencial para lograr la efectividad en la transmisión del mensaje y evitar desconciertos (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990).

Desde la perspectiva cognitiva, la expresión oral involucra varios procesos mentales: la planificación, la formulación de ideas y la ejecución del habla. Según Mcqueen y Cutler (2010), estos procesos son facilitados por funciones cognitivas como la memoria de trabajo y la atención, las cuales permiten organizar, almacenar y recuperar información relevante durante el acto de hablar. De manera similar, la gestión de la ansiedad y la autoconfianza son factores clave que influyen en el rendimiento oral, ya que elementos perjudiciales como el nerviosismo y la inseguridad pueden dificultar la fluidez y la coherencia del discurso (Schunk, 2012).

La interacción social es otro componente esencial de la expresión oral, ya que el proceso comunicativo implica una retroalimentación constante entre el hablante y el receptor, entre interlocutores que intercambian enunciados y emociones. Según Vygotsky (1978), esta interacción no solo facilita la comprensión mutua, sino que también promueve el aprendizaje

a través de la reflexión y el ajuste de las ideas en función de las respuestas de los demás. En este sentido, la expresión oral llega a ser vista como un proceso dinámico en el que el hablante ajusta su discurso en tiempo real, corrigiendo errores y adaptándose a las reacciones del interlocutor.

Desde una perspectiva educativa, el desarrollo de la expresión oral se ve influido por diversos factores, como el contexto cultural y social, las experiencias previas del estudiante y las características individuales del hablante, como la autoestima y la disposición para participar en actividades orales. La práctica constante y la exposición a situaciones de habla auténticas son cruciales para mejorar las competencias orales, ya que permiten a los estudiantes practicar y reflexionar sobre sus habilidades de comunicación en situaciones reales.

De esta manera, la enseñanza de la expresión oral no solo debe limitarse al aspecto lingüístico, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales. Según Game y Arcos (2024), los estudiantes que desarrollan habilidades de expresión oral efectivas no solo mejoran su capacidad para comunicarse, sino que también fortalecen su autoconfianza y su habilidad para manejar las emociones en contextos sociales. En este sentido, los programas educativos, y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, deben fomentar la participación activa y la reflexión sobre las experiencias comunicativas para promover un desarrollo integral de la expresión oral.

Referente al espacio en que se debe desarrollar la expresión oral, surge un enfoque basado en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando se produce en contextos auténticos, influyendo esto, significativamente, en la mejora de las habilidades orales. Bruner (1990) afirma que la participación en actividades interactivas como debates, presentaciones y discusiones grupales permite a los estudiantes experimentar situaciones de comunicación real, lo que favorece la adquisición de estrategias comunicativas y el desarrollo de competencias sociales.

La expresión oral es, como se puede corroborar, una habilidad compleja que involucra tanto competencias lingüísticas como cognitivas y sociales. Su desarrollo depende de la práctica continua, la retroalimentación social y la reflexión sobre las experiencias de habla. A medida que los estudiantes se enfrentan a situaciones comunicativas cada vez más desafiantes, pero que a la vez se adaptan a su realidad, tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades orales, lo que les permitirá desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos académicos y profesionales.

En el ámbito de la presente investigación, se abordarán cuatro dimensiones principales en la variable de expresión oral, considerando fluidez y prosodia, coherencia y cohesión, léxico y precisión, e interacción y pragmática.

2.2.2.1. Fluidez y prosodia

La fluidez y la prosodia constituyen el componente fonológico y rítmico de la expresión oral. La fluidez se define como la capacidad de producir el habla de forma continua, sin interrupciones o titubeos excesivos, con un ritmo adecuado. La prosodia, por otro lado, se refiere a los elementos suprasegmentales del habla, como el acento, el ritmo y la entonación. Estos elementos no solo contribuyen a la naturalidad del discurso, sino que también cumplen funciones pragmáticas, como indicar la estructura de la oración o el estado emocional del hablante. La investigación en neurolingüística de Levelt (1989) muestra que una fluidez y prosodia deficientes pueden sobrecargar la memoria de trabajo del oyente, dificultando la comprensión del mensaje; es decir, corresponden a elementos esenciales para una comunicación oral eficiente.

En conjunto, la fluidez y prosodia implica no solo la producción continua y correcta del habla, sino también la adición de matices sonoros y rítmicos que facilitan la comprensión, la estructuración del contenido y la percepción de naturalidad comunicativa. Esto, según

mencionan Castillo et al. (2025), atribuye un indicador clave de una competencia oral avanzada en cualquier contexto educativo, donde aquel estudiante que pueda producir un discurso continuo y coherente a través de elementos suprasegmentales del habla meticulosamente utilizados demostrará poseer la habilidad adecuada en el panorama de la expresión oral.

2.2.2.2. Coherencia y cohesión

La coherencia y la cohesión forman la estructura textual del discurso. La coherencia, un concepto semántico y pragmático, se refiere a la conexión lógica y significativa de las ideas dentro de un discurso, garantizando que el mensaje global sea comprensible y tenga un sentido unitario. La cohesión, un concepto sintáctico y léxico, se refiere a los mecanismos lingüísticos que unen las frases y oraciones, creando un texto bien "tejido" (Halliday & Hasan, 1976). La relación entre ambas es intrínseca: la cohesión sirve como un medio para materializar la coherencia. Un discurso que carece de estos elementos se percibe como desorganizado, confuso y difícil de seguir, independientemente del contenido.

Esta dimensión ahonda, más específicamente, en la lógica conceptual subyacente del mensaje, considerando, por ejemplo, la adecuada articulación formal de sus elementos lingüísticos. Constituye, de esta manera, un componente esencial para la producción efectiva, comprensible y académicamente pertinente. Arias (2022) expresa que, aunque sean consideradas habilidades diferentes, deben trabajarse en conjunto, puesto que tanto coherencia y cohesión van a permitir al estudiante potenciar su capacidad de habla a través de acciones de ordenamiento y expresión en el lenguaje. Esto, en respuesta, permite que el contenido oral pueda ser interpretado sin ambigüedad y que la estructura formal del discurso hablado pueda integrarse de manera fluida y sistemática.

2.2.2.3. Léxico y precisión

El léxico y la precisión abarcan el fundamento semántico de la expresión oral. El léxico se define como el conjunto de palabras o vocabulario que un hablante tiene disponible para comunicar sus ideas, mientras que la precisión léxica constituye la habilidad para seleccionar la palabra o frase más adecuada para un contexto determinado, minimizando la ambigüedad y maximizando la claridad del mensaje. La teoría del desarrollo léxico (Nation, 2001) destaca que un léxico amplio y bien organizado no solo facilita la expresión de ideas complejas, sino que también mejora la velocidad de recuperación de las palabras durante el habla. La elección precisa del vocabulario es un indicador de la competencia del hablante y puede llegar a afectar directamente la credibilidad y la efectividad de su mensaje en contextos o situaciones reales.

En síntesis, tomando en consideración lo expuesto por Rosales (2025), el léxico y la precisión aluden al conocimiento, selección y el uso adecuado del repertorio de palabras y expresiones que un hablante emplea durante un discurso oral. Desde el enfoque puramente lingüístico, se comprenden dos aspectos interrelacionados que dan paso a esta dimensión; la amplitud del vocabulario activo y la precisión en la elección de términos. Específicamente, entonces, se atribuye esta dimensión a la habilidad del hablante no solo de contar con un vocabulario amplio y extenso, sino también de la disposición a utilizar de una manera adecuada que resulte funcional y pertinente, temática y contextualmente, a la situación comunicativa en la que se encuentra presente.

2.2.2.4. Interacción y pragmática

Finalmente, en el plano sociolingüístico y comunicativo, se presentan la interacción y la pragmática. La pragmática, según la teoría de los actos de habla de Austin (1962), se ocupa del uso del lenguaje en contexto. Esto implica la habilidad de adaptar el discurso a la audiencia, el propósito y las normas sociales. Un hablante pragmáticamente competente sabe cuándo es

apropiado usar un lenguaje formal o informal, cómo iniciar o terminar una conversación, y cómo responder adecuadamente en un diálogo. La interacción, por su parte, abarca el manejo de la comunicación no verbal (gestos, contacto visual) y la habilidad de participar en un intercambio comunicativo dinámico, incluyendo la toma de turnos y la respuesta a las señales del interlocutor. Esta dimensión es crucial para la comunicación en entornos colaborativos y demuestra la capacidad del hablante para construir relaciones y negociar significados.

Esto es, entonces, la capacidad que posee el hablante experimentado en la producción del habla para poder participar de manera efectiva en situaciones comunicativas reales y concretas que puedan presentarse a su disposición. Niño (2025) añade que la pragmática permite al hablante ajustar su discurso a una serie de lineamientos implícitos del habla, tales como las normas socioculturales, las expectativas de interlocutor o el mismo propósito comunicativo específico del contexto. De manera global, aludiendo a la dimensión que en esta investigación se desarrolla, se estarán abordando tanto los aspectos interactivos del diálogo, como los componentes pragmáticos que gobiernan el uso adecuado de la lengua en situaciones reales de comunicación.

2.2.3. Relación entre autorregulación y expresión oral

La interconexión entre la autorregulación y la expresión oral se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para aplicar estrategias metacognitivas y de monitoreo que optimizan su desempeño comunicativo, al reflexionar sobre la interacción social, autoevaluar su rol y adaptar sus estrategias. Para Rojas et al. (2024), esta sinergia es bidireccional, ya que una mayor metacompreensión de los procesos cognitivos subyacentes a la expresión oral se correlaciona positivamente con una mejora en la capacidad autorregulatoria, permitiendo a los estudiantes optimizar su aprendizaje y adaptación en diversos contextos. Así, continúa el autor, esta correlación positiva se observa en la capacidad de los estudiantes para supervisar y ajustar

sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, lo que se traduce en una mejora significativa en la comprensión y el uso efectivo del lenguaje.

Asimismo, añade Gracia et al. (2021) la autorregulación en la expresión oral permite a los estudiantes no solo evaluar su nivel de dominio lingüístico y su progreso, sino también incidir en variables como la inteligencia emocional, dada su intrínseca relación con la sensibilidad para percibir las reacciones de los interlocutores y adaptarse al entorno. Esta perspectiva, afirma Gilbert (2023), destaca la importancia de integrar explícitamente la formación en habilidades de expresión oral, acompañada de estrategias de autorregulación, en los currículos educativos para fomentar una comunicación efectiva y el desarrollo de competencias transversales.

Para ello, se requiere un enfoque pedagógico que promueva la autorregulación a través de actividades que permitan a los estudiantes establecer metas, seleccionar conocimientos pertinentes y evaluar la calidad de sus producciones orales. Esta integración, según Katsantonis y McLellan (2023), no solo potencia la competencia comunicativa, sino que también refuerza la motivación intrínseca y la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos con mayor autonomía y eficacia.

Para Pérez et al. (2022), la capacidad de expresión oral se encuentra intrínsecamente ligada a procesos cognitivos complejos, incluyendo la organización del pensamiento y la recuperación de información, lo que subraya su rol en la autorregulación del aprendizaje. Además, el desarrollo de la expresión oral en contextos educativos se beneficia significativamente de la implementación de estrategias de aprendizaje autorregulado, lo que permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su desempeño comunicativo.

Flores (2022) señala que, particularmente, las estrategias interactivas como la simulación y el debate promueven la expresión oral al fomentar la sistematización de

opiniones, la estructuración lingüística y la negociación de ideas, lo cual potencia la autoconciencia del desempeño comunicativo. Esta competencia oral, que abarca la posesión de recursos lingüísticos y comunicativos, requiere el dominio de habilidades como vocabulario, sintaxis, coherencia, pronunciación, interacción y cohesión. De este modo, la autorregulación del aprendizaje, al integrar la metacognición y la autoevaluación, potencia significativamente la adquisición y el perfeccionamiento de estas habilidades lingüísticas, permitiendo a los estudiantes monitorear su progreso y ajustar sus estrategias para mejorar la fluidez y la precisión.

2.3. Marco conceptual

) Expresión oral

La expresión oral es la capacidad de comunicar ideas, pensamientos, emociones y conocimientos de manera clara, coherente y adecuada mediante el lenguaje verbal. Esta habilidad permite al estudiante participar en conversaciones, exposiciones, debates y otras situaciones comunicativas, utilizando un vocabulario pertinente, una correcta pronunciación, entonación y organización del discurso según el contexto y el propósito comunicativo.

) Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es la capacidad del estudiante para planificar, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Implica establecer metas, seleccionar estrategias, monitorear avances, regular la motivación y realizar ajustes cuando sea necesario, con el fin de mejorar su desempeño académico y alcanzar los objetivos propuestos.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación fue de tipo básico, corresponde a un enfoque cuantitativo y utilizó el método deductivo, dado que la naturaleza del informe requiere de un razonamiento continuo para la realización de conclusiones deductivas surgidas desde el reconocimiento y deducción de información. La investigación básica se caracteriza por servir como una base teórica inicial para otros tipos de investigación que incidan en el problema estudiado de manera directa. El enfoque cuantitativo, por su parte, se centra en el estudio y análisis de resultados medibles, considerando datos numéricos y elementos estadísticos para su revisión, descripción, explicación, y demás acciones. (Arias y Covinos, 2021).

3.2. Métodos de investigación

La selección y articulación de los métodos de investigación constituyen uno de los pilares fundamentales de cualquier estudio científico, pues son estos los que orientan, de una manera lógica y sistemática, el proceso de generación, análisis e interpretación del conocimiento. En términos generales, menciona Ordoñez (2025), el método de investigación se entiende como el conjunto de procedimientos ordenados y coherentes que posibilitan alcanzar los objetivos propuestos, resolver el problema central y establecer relaciones válidas entre las variables de estudio. Para la presente investigación, se optó por utilizar los métodos deductivo, inductivo, analítico y sintético, mismos que serán definidos con el apoyo de la investigación realizado por Ordoñez (2025).

a. Método deductivo

El método deductivo constituye un procedimiento lógico-racional de investigación que se caracteriza por transitar de premisas o proposiciones generales hacia conclusiones particulares. En este enfoque se parte de teorías, marcos conceptuales o leyes previamente

establecidas para inferir explicaciones específicas sobre fenómenos concretos, garantizando la validez lógica de las conclusiones siempre que las premisas de partida sean verdaderas. Este proceso deductivo sirvió, en el estudio, para orientar la operacionalización de las variables y para fundamentar las predicciones cuantitativas que luego fueron contrastadas empíricamente mediante técnicas estadísticas correlacionales.

b. Método inductivo

El método inductivo es un procedimiento cognitivo y empírico que opera desde la observación de hechos particulares hacia la formulación de generalizaciones o proposiciones teóricas. En este proceso, el investigador recoge datos específicos, identifica patrones, tendencias o regularidades y, con base en ellos, extrapola conclusiones de mayor nivel de generalidad o principios que explican el fenómeno estudiado. El método inductivo se utilizó para analizar los datos obtenidos de los instrumentos de medición de autorregulación del aprendizaje y de expresión oral por parte de los participantes. A partir de la observación sistemática de estas tendencias, fue posible formular conclusiones generalizadas sobre la naturaleza y dirección de la relación entre las variables, lo cual contribuyó a construir una comprensión más sólida de cómo se manifiestan estos constructos en el contexto educativo observado.

c. Método analítico

El método analítico se define como un procedimiento de investigación orientado a la descomposición sistemática de un objeto, fenómeno o problema en sus partes constitutivas para comprender su estructura interna, relaciones causales y características esenciales. Dentro de la presente investigación correlacional, el método analítico se empleó para descomponer las variables en sus dimensiones teóricas fundamentales. Esta descomposición facilitó el análisis

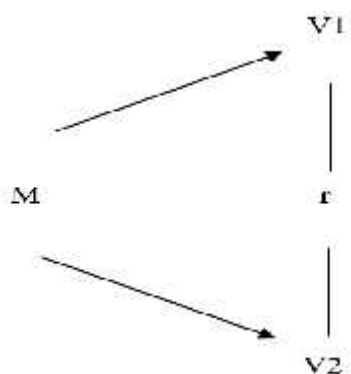
detallado de cada dimensión, permitiendo evaluar de manera específica la contribución de cada uno de estos componentes al patrón de relación general entre autorregulación y expresión oral.

d. Método sintético

El método sintético complementa al método analítico, constituyendo un procedimiento de investigación que reúne, integra y organiza las partes previamente descompuestas para reconstruir el objeto de estudio en su totalidad, permitiendo así la formulación de una comprensión holística y coherente del fenómeno investigado. Tras utilizar el método analítico para examinar las dimensiones de las variables autorregulación y expresión oral por separado, el método sintético fue empleado para integrar los resultados individuales en una comprensión conjunta y coherente de la relación entre ambos constructos.

3.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación fue no experimental, dado que no se manipularon las variables de estudio, sino que se observaron tal como se presentan en su contexto natural. Asimismo, correspondió a un diseño transeccional o transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El alcance fue de nivel correlacional, puesto que se buscó establecer la relación o asociación entre las variables sin pretender determinar relaciones de causalidad, sino analizarlas tal como se manifiestan en el contexto estudiado. El diagrama del estudio correspondió al siguiente:



Donde:

M = Representa al objeto de estudio, con que se realizó el trabajo de investigación

V1 = autorregulación del aprendizaje

V2 = expresión oral

r = Relación entre ambas variables: Autorregulación del aprendizaje y expresión oral.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

El universo de estudio estuvo constituido por estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025, considerando un total de 385 estudiantes. Se denomina población al grupo de personas o sujetos que son las unidades de análisis con características particulares que son incluidas en un determinado estudio (Neill y Cortez, 2017).

3.4.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por estudiantes matriculados en el año académico 2025 en la IEE UNS, en los grados 1ro, 3ro, 4to y 5to de secundaria, con un total de 239 estudiantes. Se consideró una muestra de tipo intencionada, no probabilística, por cuanto se circunscribe a estudiantes que participaron de manera libre y espontánea, y que desarrollan actividades de aprendizaje. En este sentido, la muestra viene a ser el subconjunto de la población motivo de estudio (Cabezas et al., 2018).

3.5. Operacionalización de las variables

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje

Definición conceptual: La autorregulación del aprendizaje, es la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y controlar sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales con el fin de alcanzar sus metas académicas (Wolters, 2003).

Definición operacional: La autorregulación de los aprendizajes es la capacidad del estudiante para planificar, organizar, monitorear y reajustar sus estrategias de estudio, motivación y conductas con el fin de alcanzar de manera efectiva sus metas.

Tabla 1. Operacionalización de la variable autorregulación del aprendizaje.

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones
Autorregulación del aprendizaje	Según Dignath y Veenman, (2021), la autorregulación del aprendizaje implica un seguimiento y control del mismo estudiante para que este sea eficaz, por lo que este proceso recae únicamente en el estudiante, debido a que el regula las acciones y estrategias que utilizara para cumplir con sus objetivos trazados.	La autorregulación de los aprendizajes es la capacidad del estudiante para planificar, organizar, monitorear y reajustar sus estrategias de estudio, motivación y conductas con el fin de alcanzar de manera efectiva sus metas.	) Metas) Perseverancia) Toma de decisiones) Aprendizaje de los errores

Variable 2: Expresión oral

Definición conceptual: Según Brown (2001), la expresión oral se entiende como la capacidad de comunicar pensamientos, ideas y sentimientos de manera efectiva y apropiada a través del habla, y juega un papel crucial tanto en la educación como en el desarrollo profesional y personal, implicando una combinación de competencias lingüísticas, cognitivas y sociales.

Definición operacional: La expresión oral es la capacidad del estudiante para emitir un discurso verbal claro, cohesionado y coherente, transmitiendo sus ideas con fluidez, adecuada entonación y un repertorio léxico que se adapte al interlocutor y contexto comunicativo.

Tabla 2. Operacionalización de la variable expresión oral.

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones
Expresión oral	Según Brown (2001), la expresión oral se entiende como la capacidad de comunicar pensamientos, ideas y sentimientos de manera efectiva y apropiada a través del habla, y juega un papel crucial tanto en la educación como en el desarrollo profesional y personal, implicando una combinación de competencias lingüísticas, cognitivas y sociales.	La expresión oral es la capacidad del estudiante para emitir un discurso verbal claro, cohesionado y coherente, transmitiendo sus ideas con fluidez, adecuada entonación y un repertorio léxico que se adapte al interlocutor y contexto comunicativo.	) Fluidez y prosodia.) Coherencia y cohesión.) Léxico y precisión.) Interacción y pragmática.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos, a través de un cuestionario estructurado de preguntas. Al respecto, Anguita et al. (2003) señalan que el método de encuesta es ampliamente utilizado en investigación por su capacidad para obtener información de manera rápida y eficiente. Por su parte, López-Roldán y Fachelli (2015) la definen como una técnica que permite recolectar información mediante la aplicación de cuestionarios a un grupo de individuos, en función de una problemática de investigación previamente definida. Asimismo, Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) destacan que constituye un proceso de interacción orientado a recoger información relevante que permita dar respuesta a los objetivos del estudio.

3.6.1. Instrumentos

a) Autorregulación del aprendizaje

Nombre del instrumento: Cuestionario de Autorregulación (CAR) Abreviado en español.

Cuestionario adaptado de: Pichardo, C., Justicia, F., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., & Berbén, A. B. (2014). Factor structure of the self-regulation questionnaire (SRQ) at Spanish Universities. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E62. doi:10.1017/sjp.2014.63

Ficha técnica del instrumento

N.º de ítems	: 17 ítems
Autor y año de la prueba	: Pichardo et al (2014)
Adaptación	: Umerenkova et al (2017)
País de procedencia de adaptación:	España
Administración	: Estudiantes
Ámbito de aplicación	: Educación secundaria

Tiempo de administración : 10 minutos aproximadamente

Calificación : Escala tipo Likert

Subescalas:

M (Metas). 6 ítems (2 inversos) (1,-2,-3,4,5,6).

P (Perseverancia). 3 ítems (1 inverso) (-7,8,9).

TD (Toma de decisiones). 5 ítems (5 inversos) (-10,-11,-12, -13, -14).

AR (Aprendizaje de los errores). 3 ítems (1 inverso) (-15, 16, 17).

Nota para la calificación de la prueba: Total 17 ítems (9 inversos).

(-) ítems de calificación inversa (+) ítems de calificación positiva.

Referencia: Garzón Umerenkova, A., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Zapata Sevillano, L., Pichardo M. y García-Berbén, A. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8: 276. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00276

b) Expresión Oral

Nombre del instrumento: Cuestionario sobre la expresión oral.

Ficha técnica del instrumento

Finalidad: Recoger información sobre el nivel de expresión oral de los estudiantes, considerando aspectos relacionados con la fluidez, prosodia, coherencia, cohesión, léxico, precisión, interacción y competencia pragmática.

Población objetivo: Estudiantes de educación secundaria.

Forma de aplicación: Individual y colectiva.

Tiempo aproximado de aplicación: 15 minutos.

Número de ítems: 16 ítems.

Número de dimensiones: 4 dimensiones.

Tipo de escala: Escala tipo Likert de cinco niveles.

Opciones de respuesta:

1	2	3	4	5
Nunca	Muy pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre

Estructura del instrumento:

Dimensión	Ítems	Total
Fluidez y prosodia	1, 2, 3, 4	4
Coherencia y cohesión	5, 6, 7, 8	4
Léxico y precisión	9, 10, 11, 12	4
Interacción y pragmática	13, 14, 15, 16	4

Puntaje por dimensión del cuestionario de expresión oral

Dimensión	Ítems	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Fluidez y prosodia	1, 2, 3, 4	4	20
Coherencia y cohesión	5, 6, 7, 8	4	20
Léxico y precisión	9, 10, 11, 12	4	20
Interacción y pragmática	13, 14, 15, 16	4	20

Puntaje total del instrumento

Instrumento	N.º de ítems	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Cuestionario sobre expresión oral	16	16	80

Interpretación general: A mayor puntaje obtenido, mayor nivel de expresión oral en los estudiantes. El instrumento permite identificar fortalezas y dificultades en las dimensiones de fluidez y prosodia, coherencia y cohesión, léxico y precisión, e interacción y pragmática.

Validez y confiabilidad de los instrumentos:

La validez de contenido para el instrumento; Cuestionario de expresión oral, se sometió por criterio de jueces especialistas en el área.

Confiabilidad: Se sometió a confiabilidad a través del Alfa de Cronbach para la consistencia interna de los constructos en su aplicación del Cuestionario de Autorregulación (CAR) y el Cuestionario de expresión oral.

3.7. Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de datos, en primer lugar, se solicitó la autorización correspondiente a los directivos de la I.E.E. UNS, con la finalidad de explicar el objetivo, la aplicación y la justificación del estudio. Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a determinar la muestra y a preparar los instrumentos, los cuales fueron sometidos a validación por juicio de expertos y a la verificación de su confiabilidad. Posteriormente, se coordinaron las fechas para la aplicación de los instrumentos. Antes de su ejecución, se gestionó el consentimiento informado de los padres de familia y se solicitó el asentimiento de los estudiantes participantes. Durante los días de aplicación, se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio, las instrucciones para responder los cuestionarios y los aspectos relacionados con su participación voluntaria.

Al finalizar la aplicación, el investigador verificó que los cuestionarios estuvieran completos y correctamente respondidos, a fin de garantizar la consistencia de la información recogida. Finalmente, los datos recopilados fueron organizados y procesados en una base de datos elaborada en Microsoft Excel.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se utilizaron las técnicas de estadística descriptiva, tales como las medidas de frecuencia simple y de frecuencia porcentual, así como la elaboración de tablas. Luego de recolectar datos, se procesó y organizó mediante los programas Microsoft Excel y SPSS- 27; estas herramientas permitieron la evaluación de los datos obtenidos tras la aplicación de la encuesta y recojo de los datos de la muestra de estudio. Para ordenar los datos se organizó, mediante la herramienta del Excel y SPSS, una tabla de frecuencia para la verificación de las variables de estudio.

Asimismo, se realizó un análisis inferencial, por lo que se tuvo que usar la prueba de normalidad, Kolmogórov-Smirnov y luego se aplicaron las pruebas que se requirieron de acuerdo con los resultados de cada variable y su relación entre ellas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Tabla 3 *Correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral*

Variables	Rho de Spearman	p-valor	Nivel de relación
Autorregulación – Expresión Oral	0.470	< .001	Moderada positiva

Interpretación: El coeficiente Rho = 0.470 indica una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral.

Esto significa que, a mayores niveles de autorregulación, se observan mejores niveles de desempeño en expresión oral.

Dado que el p-valor es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1), confirmando la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

Relación entre autorregulación y las dimensiones de la expresión oral

Tabla 4. *Correlación entre autorregulación y fluidez y prosodia*

Dimensión	Rho de spermen	p-valor	Interpretación
Fluidez y Prosodia – Autorregulación	0.331	< .001	Positiva y estadísticamente significativa

Existe una relación positiva baja pero significativa. Los estudiantes con mayor autorregulación tienden a mostrar mayor fluidez y mejor control prosódico.

Tabla 5. Correlación entre autorregulación y coherencia y cohesión

Dimensión	Rho	p-valor	Interpretación	
Coherencia y Cohesión – Autorregulación	0.515	< .001	Moderada	positiva significativa

Se evidencia una relación moderada positiva significativa, lo que evidencia que la planificación y organización cognitiva propia de la autorregulación favorece la coherencia y cohesión

Tabla 6. Correlación entre autorregulación y léxico y precisión

Dimensión	Rho	p-valor	Interpretación	
Léxico y Precisión – Autorregulación	0.369	< .001	Baja-moderada	positiva significativa

Se observa una relación baja-moderada positiva significativa. Los estudiantes que regulan mejor su aprendizaje presentan mayor precisión léxica y riqueza de vocabulario.

Tabla 7. Correlación entre autorregulación, interacción y pragmática

Dimensión	Rho	p-valor	Interpretación	
Interacción y Pragmática – Autorregulación	0.434	< .001	Moderada	positiva significativa

Se confirma una relación moderada positiva significativa, lo que evidencia que la autorregulación incide en la capacidad de interacción comunicativa y adaptación al contexto discursivo.

Interpretación global de resultados

Los resultados permiten afirmar que la autorregulación del aprendizaje constituye un predictor relevante del desempeño en expresión oral. Si bien la relación global es moderada ($p = 0.470$), todas las dimensiones muestran correlaciones positivas y significativas, lo que evidencia una influencia transversal de la autorregulación en los componentes lingüísticos y comunicativos.

Desde el punto de vista pedagógico, estos hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer estrategias metacognitivas, planificación de metas, autoevaluación y aprendizaje a partir del error, como medios para potenciar la competencia comunicativa oral en estudiantes de secundaria.

4.2. Discusión

La relación significativa encontrada confirma que la autorregulación actúa como un factor mediador del desempeño comunicativo, tal como lo plantean Wolters (2003) y Zimmerman (2000), quienes sostienen que el estudiante autorregulado planifica, monitorea y evalúa su desempeño para alcanzar metas académicas.

Desde el modelo trifásico de Zimmerman (2000), la planificación permite organizar el discurso antes de intervenir; la fase de desempeño facilita el monitoreo del habla; y la autorreflexión posibilita mejorar progresivamente la calidad comunicativa. Esto explica por qué los estudiantes con mayor autorregulación muestran mejor dominio en expresión oral.

En el plano empírico, los resultados coinciden con Sukma (2022), quien halló en Indonesia una relación directa entre aprendizaje autorregulado y desarrollo de habilidades del

habla. De manera similar, Yachas (2024), en el contexto nacional, evidenció que la autorregulación favorece la claridad, seguridad y fluidez en la comunicación oral. Por tanto, el presente estudio no solo confirma estos hallazgos en un contexto distinto, sino que aporta evidencia local en estudiantes de educación secundaria, fortaleciendo el estudio sobre los procesos de autorregulación y la expresión oral.

Respecto a la autorregulación y fluidez–prosodia: La relación significativa encontrada puede explicarse desde el enfoque cognitivo de McQueen y Cutler (2010), quienes sostienen que la producción oral depende de procesos como la memoria de trabajo y la atención. El estudiante que establece metas claras y persevera (Dweck, 2017; Duckworth, 2016) organiza mentalmente su discurso antes de expresarlo, lo que reduce vacilaciones y mejora la entonación. Asimismo, este hallazgo se articula con Anculle et al. (2024), quienes identificaron que la mejora de la expresión oral depende del uso de estrategias metacognitivas. La planificación previa, dimensión metas, y el monitoreo constante del desempeño en la fase de ejecución permiten un discurso más fluido y natural. Curi (2023) estudió la relación entre la autorregulación emocional y la expresión oral en estudiantes de Lima, su estudio reportó una correlación positiva muy fuerte ($r = 0.906$; $p < 0.001$), sugiriendo que la gestión eficiente de las emociones es un predictor del desempeño comunicativo, pues brinda al estudiante la seguridad necesaria para expresarse con mayor claridad y fluidez. De manera similar, Guerrero et al. (2024) analizaron el impacto de las estrategias de aprendizaje en las habilidades comunicativas, hallando que el 84% de estas habilidades dependen de procesos de adquisición, codificación y recuperación de información, elementos centrales de un aprendizaje autorregulado.

Con relación a la autorregulación con la coherencia y cohesión: Pintrich (2004). Explica que la coherencia discursiva requiere organización lógica, lo cual está estrechamente vinculado con la toma de decisiones estratégicas. El estudiante que regula su aprendizaje

selecciona estrategias adecuadas, jerarquiza ideas y articula conectores de manera consciente, lo que fortalece la estructura del discurso (Halliday & Hasan, 1976). Estos resultados también dialogan con Menéndez y Galván (2024), quienes sostienen que la autorregulación se vincula con el compromiso escolar. Un estudiante comprometido cognitivamente organiza mejor sus ideas y asume mayor responsabilidad sobre la claridad de su mensaje. Ramos (2022) evaluó el desempeño oral en estudiantes de secundaria en Nuevo Chimbote, identificando que el 45% de la muestra se encuentra en nivel de "proceso". Este autor destaca limitaciones críticas en la organización de ideas y el uso de recursos paraverbales, lo que evidencia una brecha en la competencia comunicativa que la presente investigación busca abordar desde la autorregulación. En un estudio similar Becerra (2026) indagó sobre la autorregulación en adolescentes, centrándose en la metaatención y metamemoria. Sus hallazgos demuestran que estos procesos no solo permiten regular estrategias cognitivas, sino que favorecen la organización del pensamiento, lo cual es determinante para la construcción de discursos claros durante los procesos comunicativos.

Con relación a la autorregulación y léxico–precisión: El dominio léxico no depende exclusivamente del conocimiento lingüístico, sino del uso estratégico del vocabulario. Según Nation (2001), la recuperación léxica eficiente se relaciona con la organización cognitiva del conocimiento. Dweck (2017) La dimensión toma de decisiones permite seleccionar vocablos adecuados al contexto, mientras que el aprendizaje de errores facilita corregir imprecisiones progresivamente. Los resultados coinciden con lo planteado por Peña y Del Moral (2024), quienes evidencian que la expresión oral sigue siendo una competencia insuficientemente desarrollada en secundaria, en ese sentido la autorregulación, se convierte en una herramienta que potencia la precisión discursiva.

Respecto a la autorregulación e interacción–pragmática: Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en interacción social; sin embargo, para que esta sea

efectiva, el estudiante debe autorregular su conducta comunicativa. Según Duckworth, (2016) La perseverancia permite sostener la participación; el aprendizaje de errores posibilita ajustar intervenciones tras recibir retroalimentación. Los resultados se alinean con Yachas (2024), quien demostró que la autorregulación facilita la seguridad y claridad en contextos comunicativos universitarios. Asimismo, Castañeda (2021), en el ámbito local, evidenció que metodologías activas fortalecen la autonomía, lo cual repercute en competencias transversales como la comunicación oral. En este contexto la autorregulación es un proceso activo, constructivo y mediador del logro (Wolters et al., 2005), así mismo no es innata, sino que se desarrolla mediante acompañamiento pedagógico (Mora et al., 2020) a su vez integra motivación, cognición y conducta (Meijs et al., 2021) de acuerdo a los resultados se confirman estos supuestos, demostrando que las dimensiones metas, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de errores influyen significativamente en las dimensiones de expresión oral. Desde una perspectiva sistémica, la autorregulación actúa como estructura interna organizadora del desempeño comunicativo. En un estudio similar Patricio (2025) demostró en Áncash que existe una relación significativa entre el lenguaje oral y la socialización ($\rho = 0.338$). Este hallazgo es fundamental, pues confirma que las competencias orales que deben ser monitoreadas desde la autorregulación pues constituyen el eje motor de la interacción social y la participación activa del estudiante en cualquier nivel educativo. Por su parte, Sánchez (2024) vinculó la autorregulación con el aprendizaje cooperativo, concluyendo que la autorreflexión grupal permite a los estudiantes tomar mayor conciencia sobre sus necesidades de interacción y su forma de expresarse dentro del aula.

Con el estudio se confirma la relación funcional entre autorregulación y expresión oral en contexto peruano de secundaria y se amplía la evidencia empírica nacional asimismo se refuerza el modelo trifásico de Zimmerman en el ámbito comunicativo, que a su vez integra componentes cognitivos, metacognitivos y socioemocionales.

En coherencia con los antecedentes internacionales (De Castro et al., 2024; Sukma, 2022), nacionales (Menéndez y Galván, 2024; Yachas, 2024; Anculle et al., 2024) y locales (Castañeda, 2021), la investigación desarrollada demuestra que la autorregulación del aprendizaje constituye un predictor significativo del desarrollo de la expresión oral. Los resultados confirman que ambas variables mantienen una relación estructural y complementaria: la autorregulación organiza internamente el proceso cognitivo y motivacional, mientras que la expresión oral representa la manifestación externa de dicho proceso, por tanto, fortalecer la autorregulación en el ámbito escolar no solo mejora el rendimiento académico general, sino que potencia competencias comunicativas fundamentales para la formación integral del estudiante.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

-) Se determinó que existe una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en los estudiantes evaluados. Según se aprecia en la tabla 3, el coeficiente Rho de Spearman fue de 0.470 y el p-valor fue menor a 0.001, por lo que se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna (H_i). Esto evidencia que, a mayor nivel de autorregulación del aprendizaje, mejor es el desempeño en la expresión oral.
-) Se identificó una relación positiva baja y estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la dimensión fluidez y prosodia. De acuerdo con la tabla 4, el coeficiente Rho de Spearman fue de 0.331 y el p-valor fue menor a 0.001, lo cual permitió rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alterna (H_i). Este resultado indica que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación tienden a presentar mejor fluidez verbal y control prosódico en su expresión oral.
-) Se estableció que existe una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la dimensión coherencia y cohesión del discurso oral. Según la tabla 5, el coeficiente Rho de Spearman fue de 0.515 y el p-valor fue menor a 0.001, por lo que se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna (H_i). Este hallazgo evidencia que la planificación, organización y monitoreo del aprendizaje favorecen la estructuración lógica y articulada del discurso oral.
-) Se comprobó la existencia de una relación positiva baja-moderada y estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y la dimensión léxico y precisión. Conforme a los resultados de la tabla 6, el coeficiente Rho de Spearman fue de 0.369 y el p-valor fue menor a 0.001, lo que permitió rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar

la hipótesis alterna (H_i). Esto demuestra que los estudiantes que regulan mejor su aprendizaje tienden a emplear un vocabulario más preciso y adecuado en sus intervenciones orales.

-) Se determinó que la autorregulación del aprendizaje guarda una relación positiva moderada y estadísticamente significativa con la dimensión interacción y competencia pragmática. De acuerdo con la tabla 7, el coeficiente Rho de Spearman fue de 0.434 y el p-valor fue menor a 0.001, por lo que se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna (H_i). Este resultado evidencia que la autorregulación contribuye a una mejor interacción comunicativa y a una mayor adecuación del discurso al contexto.

Los resultados permiten afirmar que la autorregulación del aprendizaje se relaciona significativamente con la expresión oral y sus dimensiones. Si bien la relación global fue moderada, todas las dimensiones evaluadas presentaron correlaciones positivas y significativas, lo que demuestra que las estrategias de planificación, monitoreo, autoevaluación y regulación del aprendizaje favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes de educación secundaria.

5.2. Recomendaciones

Recomendaciones para el docente

-) Incorporar de manera sistemática estrategias de autorregulación del aprendizaje en la planificación curricular, tales como el establecimiento de metas, la autoevaluación, la metacognición y la reflexión sobre el desempeño de la expresión oral.
-) Fomentar un clima de aula que favorezca la confianza, la participación y la regulación emocional, aspectos clave para la expresión oral.
-) Brindar retroalimentación oportuna y formativa, centrada en el proceso, el progreso y las dificultades específicas de los estudiantes en su expresión oral.

Recomendaciones para los estudiantes

-) Desarrollar hábitos de planificación, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje, estableciendo metas claras antes de participar en actividades de expresión oral.
-) Fortalecer la seguridad y control emocional al momento de expresarse, asumiendo el error como una oportunidad de aprendizaje.
-) Utilizar la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para reconocer fortalezas, identificar dificultades y mejorar progresivamente su desempeño comunicativo.

Recomendaciones para el director y la institución educativa

-) Promover la incorporación de la autorregulación del aprendizaje como enfoque transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en las programaciones curriculares.
-) Fomentar espacios institucionales como talleres, debates, concursos de oratoria y ferias académicas que fortalezcan la expresión oral de los estudiantes.

Recomendaciones para investigadores

-) Ampliar la investigación a diversos contextos educativos y muestras más representativas, con el fin de mejorar la validez externa de los resultados.
-) Desarrollar estudios experimentales o cuasiexperimentales que permitan determinar la relación causal entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral.

Referencias

- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1513>
- Anguita, J., Labrador, J. y Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527–538. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)70728-8)
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1(1), 66-78.
- Arias, M. (2022). Las microhabilidades expresivas orales en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Luis Fernando Ruiz”. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 6(13), 116-128. <https://doi.org/10.53877/rc.6.13.20220701.10>
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2º ed.). Pearson Longman
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cabezas, E., Andrade, D. y Torres, J. (2018). Introducción a la metodología de la investigación científica. *ESPE*. <http://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/15424>

- Caffarena, C., y Rojas, C. (2019). La autorregulación en la primera infancia: avances desde la investigación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 37-49.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200037&lng=es&tlng=es
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Castañeda, I. (2021). *Programa de intervención basado en metodologías activas para promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote-Pucallpa, 2015*. [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/21903>
- Castillo, C., Martínez, J., Rodríguez, G., Jara, O, y Martínez, V. (2025). Fomento de la expresión oral y escrita mediante talleres de escritura creativa en Educación Básica. *Prosperus*, 2(4), 40-61. <https://doi.org/10.63535/7rhq4r33>
- Cruz, P. y Hernández, L. (2022). Repensar la educación en el contexto actual. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e2r.5303>
- De Castro, J., Hidalgo, C. y Heredia, N. (2024). Autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de México. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4389>
- Dignath, C., y Veenman, M. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-020-09534-0>

Duarte, J., Angulo, F., Salas, W. y Herrera, M. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 377-392. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100377>

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.

Dweck, C. (2017). *Mindset: The new psychology of success*. Penguin Random House.

Fernández, D., Pineda, N., Bravo, E., Jara, C., Morante, L., Urgilés, L. y Ulcuango, E. (2025). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en educación secundaria. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(4), 239-251. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.275>

Flores, N. (2022). Estrategias de enseñanza interactivas para desarrollar la expresión oral en un idioma extranjero. *Revista de Teoría y Práctica de la Educación Superior*, 22(15). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i15.5563>

Game, C. y Arcos, M. (2024). *Rol docente para el desarrollo de estrategias metodológicas innovadoras y multidisciplinarias en la expresión oral*. [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional USGP. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/3762>

Gilbert, J. (2023). Fundamentos teóricos de las técnicas de oratoria para cursos de innovación docente destinados al TFG / TFM. *Revista de Estudios Empresariales*, 2, 135. <https://doi.org/10.17561/ree.v2019n2.8>

Garrán, S. y Garrán, M. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. OGIGIA. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, (21), 47-66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>

- Goh, C. y Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. (2° ed.). *Cambridge University Press*.
- González, E. y Trujillo, A. (2024). Metacognición y autorregulación del aprendizaje. *Fedumar: Pedagogía y Educación*, 11(1), 194-198. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4299>
- Gràcia, M., Alvarado, J. y Nieva, S. (2021). Evaluación de habilidades orales en adolescentes. *Hijos*, 8(12), 1136. <https://doi.org/10.3390/children8121136>
- Guananga, G. (2020). Incidencia de las estrategias metodológicas en el desarrollo de la expresión oral. *Ciencia y Educación*, 1(8), 30-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8266322>
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. *Longman*.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. (2° ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315833729>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Inzunza, M., Bárbara, C., Márquez, C., y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200016&lng=es&tlng=es.

- Katsantonis, I., y McLellan, R. (2023). Students' Voices: A Qualitative Study on Contextual, Motivational, and Self-Regulatory Factors Underpinning Language Achievement. *Education Sciences*, 13(8), 804. <https://doi.org/10.3390/educsci13080804>
- Levelt, W. (1989). Speaking: From intention to articulation. *MIT Press*.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184.
- Mcqueen, J. y Cutler, A. (2010). Cognitive Processes in Speech Perception en Hardcastle, W., Laver, J. y Gibbon, F. (Eds.) *The Handbook of Phonetic Sciences* (489-520).
- Meijs, C., Gijssels, H., Xu, K., Kirschner, P., & De Groot, R. (2021). The Relation Between Cognitively Measured Executive Functions and Reported Self-Regulated Learning Strategy Use in Adult Online Distance Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641972>
- Miranda, Y., Alavarez, S. y Suárez, A. (2023). Desarrollo de la Expresión Oral. *Conrado*, 19(94), 63-69. <http://ref.scielo.org/8wvqn4>
- Mora, C., Mahecha, J. y Conejo, F. (2020). Procesos de ARA y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 191-206. <https://n9.cl/w77jp>
- Mora, E., Mur, Y. y Fernández, T. (2024). Formar en la autorregulación del aprendizaje para una vida social sana. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 8(14), 190-200. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081411>

- Nation, I. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.
- Neill, D. y Cortez, L. (2017). Procesos y fundamentos de la investigación científica. *Redes 2017, UTMACH*. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14232>
- Niño, S. (2025). Estrategias y Prácticas de los Maestros para el Desarrollo de la Competencia Pragmática. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 93-111. <https://doi.org/10.53995/rsp.v17i1.1520>
- Ordoñez, Á. (2025). Metodología de la Investigación Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodos y diseños. *Sociedad & Tecnología*, 8(2), 335-357. <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.484>
- Peña, J. y Del Moral, C. (2024). Estrategias didácticas de participación comunicativa en el aula de secundaria en Chile. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (42), 215-230. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29714>
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19017>
- Pérez, M., López, N., Fernández, J., y Piñeiro, M. (2022). Aprendizaje autorregulado del alumnado de Educación Infantil al narrar historias orales con una app. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 15. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.37844>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rivers, D., Nakamura, M., & Vallance, M. (2022). Online self-regulated learning and achievement in the era of change. *Journal of Educational Computing Research*, 60 (1), 104131. <https://doi.org/10.1177/07356331211025108>

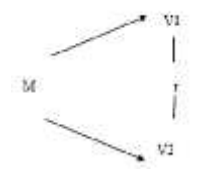
- Rodriguez, A., Chicaiza, D., Bayas, R. y Tapia, M. (2025). Estrategias para fomentar la autorregulación del aprendizaje en la educación a distancia. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 3(1), 155-166. <https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.85>
- Rojas, S., Hernández, M. y Orozco, M. (2024). Metacomprensión y Desarrollo Cognitivo en la Autorregulación del Aprendizaje del Adolescente. *Cultura Educación y Sociedad*, 15(1). <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4675>
- Rosales, A. (2025). Evaluación de la expresión oral en el aula. *Saber Discursivo*, 6(1), 144-165.
- San, Y., Roslan, S., y Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459–466.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6° ed.). *Pearson Prentice Hall*.
- Suárez, M., Hernandez, M., y Orozco, M. (2024). Metacomprensión y desarrollo cognitivo en la autorregulación del aprendizaje del adolescente. *Cultura Educación y Sociedad*, 15(1). <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4675>
- Sukma, F. (2022). The implementation of self-regulated learning towards efl students speaking skills: senior high school case. *Inspiring: English Education Journal*, 5(2), 117-132. <https://doi.org/10.35905/inspiring.v5i2.2721>
- Touriñán, J. (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.01>
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. doi:10.15446/revfacmed.v65n2.60235

- Vives, T., Durán, C., Varela, M. y Van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en educación médica*, 3(9), 34-39. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72723-1](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72723-1)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251–270).
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ANEXOS

Anexo 1 - MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

Autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES/ CATEGORÍAS	DIMENSIONES	METODOLOGÍA	VALOR
GENERAL ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025? ESPECÍFICOS Problemas específicos ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025? ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?	GENERAL Determinar el nivel de relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. ESPECIFICOS Identificar el nivel de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025 Identificar el nivel de expresión oral en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025 Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes	GENERAL Hi: Si existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria. Ho: No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la expresión oral en estudiantes de educación secundaria, ESPECIFICAS Hi: Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Ho: No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la fluidez y prosodia en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Hi: Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la coherencia y cohesión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Ho: No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la	Autorregulación del aprendizaje La expresión oral	Autorregulación del aprendizaje Metas Perseverancia Toma de decisiones Aprendizaje de los errores La expresión oral Fluidez y prosodia Coherencia y cohesión Léxico y precisión Interacción pragmática	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica Diseño: No experimental Transeccional Correlacional  Método: Deductivo e inductivo Analítico Población: Total, de estudiantes del nivel secundario	Autorregulación del aprendizaje Nada (1) poco (2) regular (3) bastante (4) mucho (5) La expresión oral Nunca (1) Muy pocas veces (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

• ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025? • ¿Cuál es la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025?	de educación secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025.	coherencia y cohesión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Hi: Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Ho: No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el léxico y precisión en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Hi: Existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Ho: No existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y la interacción y pragmática en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Experimental UNS, 2025. Decisión a nivel de hipótesis: Nivel de significancia Alpha = 0.05 P-valor (sig) = 0.000 Criterio de decisión: Si el P-valor (sig) <= 0.05 se rechaza Ho y se acepta H1			(385 estudiantes) Muestra: Estudiantes del 4to y 5to del nivel secundario. (estudiantes) Muestreo: No probabilístico. Instrumentos: J Cuestionarios con escala Likert.	
--	---	--	--	--	---	--

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL

Buen día, a continuación, se te presenta un listado de preguntas responde de manera sincera al cuestionario sobre tu habilidad de expresión oral. Marca la respuesta que mejor describe cómo te expresas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

He sido informado que los datos brindados en la presente encuesta anónima serán utilizados para fines académicos, por ello manifiesto mi voluntad y doy mi consentimiento informado al responder de manera sincera a las preguntas.

Marque con un X su aceptación **SI ()**

Grado y Sección: **Edad:**

Nº	Ítem	1 Nunca	2 Muy pocas veces	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
1	Al hablar, expreso mis ideas sin muchos titubeos.					
2	Mantengo un ritmo de voz adecuado para que los demás me entiendan.					
3	Pronuncio con claridad cada una de las palabras que emito.					
4	Adecúo mi volumen y entonación para mantener el interés.					
5	Organizo mis ideas en inicio, desarrollo y cierre.					
6	Usos correctores mientras me comunico (además, por eso, sin embargo).					
7	Mantengo coherencia en mis ideas y evito salirme del tema.					
8	Expreso las ideas principales de forma clara y precisa.					
9	Elijo palabras adecuadas al tema y al público.					
10	Evito excesivos tecnicismos (palabras específicas a un tema) o los explico cuando los uso.					
11	Uso ejemplos o analogías para aclarar conceptos.					
12	Defino términos clave o desconocidos cuando es necesario.					
13	Miro a mi audiencia y mantengo contacto visual.					
14	Escucho y respondo a preguntas con respeto.					
15	Compruebo si el público me entendió (preguntas, sondeo breve).					
16	Me desenvuelvo correctamente en exposiciones grupales.					

CUESTIONARIO SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

A continuación, se te presenta un listado de preguntas responde de manera sincera al cuestionario sobre tu autorregulación del aprendizaje, marca el número que mejor represente tu nivel de actuación de acuerdo con las afirmaciones de cada pregunta. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Nº	Ítem	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
1	Normalmente, suelo controlar mi progreso en cuanto al logro de mis objetivos cuando estoy estudiando.					
2	Me es difícil ponerme objetivos de aprendizaje.					
3	Me es difícil hacer planes para poder alcanzar mis objetivos de aprendizaje.					
4	Me pongo objetivos de aprendizaje y controlo mi progreso oportunamente.					
5	Una vez que tengo un objetivo de aprendizaje, normalmente, puedo planificar cómo alcanzarlo.					
6	Si tomo la determinación de hacer algo, pongo mucha atención a cómo me van saliendo las cosas que aprendo.					
7	Me distraigo de mis planes fácilmente.					
8	Tengo mucha fuerza de voluntad para aprender.					
9	Soy capaz de resistir las tentaciones del ambiente.					
10	Me cuesta decidirme sobre las cosas.					
11	Retraso tomar cualquier decisión.					
12	Tengo tantos proyectos que me es difícil concentrarme en alguno.					
13	Cuando se trata de decidirme sobre algún cambio, me siento abrumado por las decisiones que tengo que tomar.					
14	Pequeños problemas o distracciones me desorientan de lo que estoy haciendo.					
15	Parece que no aprendo de mis errores.					
16	Normalmente, con solo una vez que cometa un error, ya aprendo de él.					
17	Aprendo de mis errores.					

ANEXO 3

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE EXPRESIÓN ORAL



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

"CUESTIONARIO SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL"

N°	Dimensiones/ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	D1: Fluidez y prosodia							
1	Al hablar, expreso mis ideas sin muchos titubeos.	X		X		X		
2	Mantengo un ritmo de voz adecuado para que los demás me entiendan.	X		X		X		
3	Pronuncio con claridad cada una de las palabras que emito.	X		X		X		
4	Adecúo mi volumen y entonación para mantener el interés.	X		X		X		
	D2: Coherencia y cohesión							
5	Organizo mis ideas en inicio, desarrollo y cierre.	X		X		X		
6	Uso conectores mientras me comunico (además, por eso, sin embargo).	X		X		X		
7	Mantengo coherencia en mis ideas y evito salirme del tema.	X		X		X		
8	Expreso las ideas principales de forma clara y precisa.	X		X		X		
	D3: Léxico y precisión							
9	Elijo palabras adecuadas al tema y al público.	X		X		X		
10	Evito excesivos tecnicismos (palabras específicas a un tema) o los explico cuando los uso.	X		X		X		
11	Uso ejemplos o analogías para aclarar conceptos.	X		X		X		
12	Defino términos clave o desconocidos cuando es necesario.	X		X		X		
	D4: Interacción y pragmática							
13	Miro a mi audiencia y mantengo contacto visual.	X		X		X		
14	Escucho y respondo a preguntas con respeto.	X		X		X		
15	Compruebo si el público me entendió (preguntas, sondeo breve).	X		X		X		
16	Me desenvuelvo correctamente en exposiciones grupales.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad

Aplicable ☒

Aplicable después de corregir ☐

No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: LUCILA ZETA ALFARO

DNI: 32793853 Profesión: DOCTOR EN EDUCACIÓN

Grado académico: DOCENTE UNIVERSITARIA

FIRMA:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
"CUESTIONARIO SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL"

Nº	Dimensiones/Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	D1: Fluidez y prosodia							
1	Al hablar, expreso mis ideas sin muchos titubeos.	X		X		X		
2	Mantengo un ritmo de voz adecuado para que los demás me entiendan.	X		X		X		
3	Pronuncio con claridad cada una de las palabras que emito.	X		X		X		
4	Adecúo mi volumen y entonación para mantener el interés.	X		X		X		
	D2: Coherencia y cohesión							
5	Organizo mis ideas en inicio, desarrollo y cierre.	X		X		X		
6	Uso conectores mientras me comunico (además, por eso, sin embargo).	X		X		X		
7	Mantengo coherencia en mis ideas y evito salirme del tema.	X		X		X		
8	Expreso las ideas principales de forma clara y precisa.	X		X		X		
	D3: Léxico y precisión							
9	Elijo palabras adecuadas al tema y al público.	X		X		X		
10	Evito excesivos tecnicismos (palabras específicas a un tema) o los explico cuando los uso.	X		X		X		
11	Uso ejemplos o analogías para aclarar conceptos.	X		X		X		
12	Defino términos clave o desconocidos cuando es necesario.	X		X		X		
	D4: Interacción y pragmática							
13	Miro a mi audiencia y mantengo contacto visual.	X		X		X		
14	Escucho y respondo a preguntas con respeto.	X		X		X		
15	Compruebo si el público me entendió (preguntas, sondeo breve).	X		X		X		
16	Me desenvuelvo correctamente en exposiciones grupales.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad

 Aplicable ☒

 Aplicable después de corregir ☐

 No aplicable ☐

 Apellidos y nombres del juez validador: ALFARO VALVERDE JUAN CARLOS

 DNI: 32938079 Profesión: DOCENTE

 Grado académico: LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

FIRMA:



ANEXO 4

CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Se verificó la consistencia interna de los instrumentos de recolección de información mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Tabla 8 *Fiabilidad de los instrumentos de investigación*

Variable	Número de ítems	Coeficiente Alfa de Cronbach	Nivel de fiabilidad
Expresión oral	(16)	0.895	Alta confiabilidad
Autorregulación del aprendizaje	(17)	0.843	Alta confiabilidad

Los coeficientes obtenidos superaron el valor crítico de 0.80, de ambos instrumentos de investigación los que poseen una consistencia interna excelente y son altamente confiables para la medición de las variables.

Prueba de Normalidad

Tabla 9 *Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio*

Variable	Sig. (p-valor)	Decisión
Expresión oral	< 0.001	No Normal
Autorregulación	< 0.001	No Normal

Los resultados indicaron que todas las variables y dimensiones presentan distribución no normal ($p < 0.05$), por lo que se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman para el análisis de correlación.