



**Universidad
Norbert Wiener**

**UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER
Escuela de Posgrado**

Tesis

**“Estrategias metacognitivas y desempeño académico en
estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021”**

Para optar el grado académico de

Maestro en Docencia Universitaria

Autor: PURIZACA BERNALES, GRACIELA OFELIA

ORCID: 0000-0001-5893-5675

Asesor: Dra. Ramos Vera, Patricia María

**Lima - Perú
2021**

Tesis

**“Estrategias metacognitivas y desempeño académico en estudiantes de una
Universidad Privada de Lima- 2021”**

Línea de investigación

Educación Superior: Procesos cognitivos. Psicología del aprendizaje

Asesor

Dra. Ramos Vera, Patricia María

ORCID: 0000-0002-7591-964X

DEDICATORIA

A Dios mi Padre Celestial,
quien me tiene en la palma de su mano.

A mi hija Griselda Rosario,
quien me motivó a emprender este
camino y ahora me acompaña desde el
cielo.

AGRADECIMIENTO

A mis maestros y asesores por sus solidas enseñanzas en mi formación académica.

A la Universidad Norbert Wiener, por las facilidades brindadas para la realización de este trabajo de investigación.

A mis familiares, amigos y colegas por darme su apoyo incondicional.

ÍNDICE

ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema	3
1.2.1. Problema general	3
1.2.2 Problemas específicos	3
1.3 Objetivos de la investigación	3
1.3.1 Objetivo general	3
1.3.2 Objetivos específicos	4
1.4 Justificación de la investigación	4
1.4.1 Teórica	4
1.4.2 Metodológica	4
1.4.3 Práctica	5
1.5. Limitaciones de la investigación	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
2.1. Antecedentes de la investigación	6

2.1.1. Antecedentes nacionales	6
2.1.2. Antecedentes internacionales	11
2.2. Bases teóricas	18
2.2.1 Estrategias metacognitivas	18
2.2.2 Desempeño académico	24
2.3. Formulación de hipótesis	28
2.3.1 Hipótesis general	28
2.3.2. Hipótesis específicas	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	30
3.1 Método de la investigación	30
3.2 Enfoque de la investigación	30
3.3 Tipo de investigación	30
3.4 Diseño de la investigación	31
3.5 Población, muestra y muestreo	31
3.6 Variables y operacionalización	32
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
3.7.1 Técnica	34
3.7.2 Descripción de instrumentos	34
3.7.3 Validación	35
3.7.4 Confiabilidad	36

3.8 Plan de procesamiento y análisis de datos	36
3.9 Aspectos éticos	36
CAPITULO IV: PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS	37
4.1 Resultados	37
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados	37
4.1.2. Prueba de hipótesis	43
4.1.3. Discusión de resultados	47
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	50
5.1. Conclusiones	50
5.2. Recomendaciones	51
ANEXOS	61
ANEXO 1: Matriz de consistencia	61
ANEXO 2: Instrumentos	62
Anexo 3: Validez del instrumento	64
Anexo 4 Confiabilidad del instrumento	71
Anexo 6: Carta de aprobación de la institución para la recolección de datos	72
Anexo 7: Informe del asesor de turnitin	73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de la variable estrategias metacognitivas	33
Tabla 2 Matriz operacional de la variable Desempeño académico	34
Tabla 3 Ficha técnica 1 del cuestionario de estrategias metacognitivas	35
Tabla 4 Validación por juicio de expertos	35
Tabla 5 Confiabilidad de los instrumentos según alfa de Cronbach	36
Tabla 6 Niveles y rangos de la variable Estrategias Metacognitivas	37
Tabla 7 Niveles y puntajes de la variable Desempeño académico	38
Tabla 8 Distribución y frecuencia de niveles de Estrategias Metacognitivas	38
Tabla 9 Distribución y frecuencia de las dimensiones de Estrategias Metacognitivas	40
Tabla 10 Distribución y frecuencia de niveles de Desempeño Académico	41
Tabla 11 Distribución entre Estrategias Metacognitivas y Desempeño Académico	42
Tabla 12 Prueba de normalidad	44
Tabla 13 Correlación de Hipótesis General	45
Tabla 14 Correlación de Hipótesis específica 1	46
Tabla 15 Correlación de Hipótesis específica 2	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Competencias didácticas pedagógicas	28
Figura 2 Diagrama del diseño de la investigación	31
Figura 3 Frecuencias y niveles de la variable Estrategias Metacognitivas	39
Figura 4 Frecuencias y niveles de las dimensiones de Estrategias Metacognitivas	40
Figura 5 Frecuencias y niveles de la variable Desempeño Académico	41
Figura 6 Dispersión entre Estrategias Metacognitivas y Desempeño Académico	43

RESUMEN

Actualmente se enfrentan retos en el ámbito de la educación superior, los cuales buscan cambios que respondan a las necesidades del colectivo social y económico de las naciones, por ello diversos investigadores sugieren que se desarrollen estrategias metacognitivas con la finalidad de que el desempeño académico de los estudiantes universitarios mejore para optimizar los procesos de aprendizaje cruciales en la formación de todo profesional; dado este alcance el objetivo de la investigación fue determinar la relación que existe entre estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021; para lograr este propósito la investigación fue aplicada, no experimental de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo correlacional; se consideró como muestra censal a 80 estudiantes de posgrado y como instrumento se utilizó el cuestionario de Huertas *et al.* (2014) para evaluar estrategias metacognitivas y para medir desempeño académico se tomó el registro de notas de los estudiantes. Los resultados muestran que existe relación significativa entre ambas variables puesto que el valor significancia fue de $p = 0,001 < 0,05$, así también se encontró, que el coeficiente de Spearman es de 0,658, con lo cual se concluye que, existe una relación positiva entre estrategias metacognitivas y desempeño académico.

Palabras claves: Estrategias, metacognición, desempeño, aprendizaje.

ABSTRACT

Currently, challenges are faced in the field of higher education, which seek changes that respond to the needs of the social and economic collective of nations, therefore various researchers suggest that metacognitive strategies be developed in order that the academic performance of students improve university students to optimize learning processes crucial in the training of all professionals; Given this scope, the objective of the research was to determine the relationship that exists between metacognitive strategies and academic performance in students of a Private University of Lima- 2021; To achieve this purpose, the research was applied, non-experimental, with a quantitative approach and a correlational descriptive scope; 80 postgraduate students were considered as a sample. The instrument used was the Huertas et al. questionnaire. (2014) to evaluate metacognitive strategies and to measure academic performance, the student's grade record was taken. The results show that there is a significant relationship between both variables since the significance value was $p = 0.001 < 0.05$, thus it was also found that the Spearman coefficient is 0.658, with which it is concluded that there is a positive relationship between metacognitive strategies and academic performance.

Keywords: Strategies, metacognition, performance, learning.

INTRODUCCIÓN

El propósito del trabajo de investigación es determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021.

En el primer capítulo, se aborda el planteamiento del problema, enunciando la formulación del problema, general y los problemas específicos, anunciando el objetivo general y los objetivos específicos, y determinando la justificación de la investigación en la parte teórica, metodológica y práctica. En este capítulo se formula el problema general, ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lima- 2021?

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, presentando los antecedentes de la investigación, tomando en cuenta los aportes nacionales e internacionales, presentando las bases teóricas de la investigación, y formulación de la hipótesis general e hipótesis específicas.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación, determinando el método, enfoque y diseño de investigación, así como la población y muestra que se utilizará, asimismo, la operacionalización de variables, las técnicas de recolección de datos y los aspectos éticos.

En el cuarto capítulo, se presenta los resultados del estudio, haciendo un análisis e interpretación de los resultados obtenidos y la prueba de la hipótesis.

En el último capítulo se presenta las conclusiones y recomendaciones del trabajo de investigación

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad la educación superior plantea un gran desafío que busca responder a las demandas y requisitos laborales, formando profesionales receptivos, con habilidades que le permitan desempeñarse plenamente. En ese contexto, el Ministerio de Educación **MINEDU (2020)**, afirma el aseguramiento de la calidad educativa, implementando aprendizajes para el desarrollo personal, social, cultural, que aseguren la vinculación al mundo laboral, de esta manera afrontar los desafíos de la sociedad, con la innovación científica, pedagógica y tecnológica (Proyecto educativo nacional. PEN 2036).

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, UNESCO (2015), considera que la educación superior es fundamental para el crecimiento económico, que se basa en la promoción de las oportunidades de aprendizaje. De igual manera, la Organización de Estados Americanos, OEA (2017), plantea la necesidad de mejorar las competencias básicas educativas, para afrontar los desafíos que impone el mundo laboral, respondiendo a los retos y la política económica del país.

Yamada (2020) plantea, que elaborar diseños metodológicos contribuyen a mejorar los procesos y resultados de aprendizaje, los cuales responden a los requerimientos del mercado laboral y social. Ante este contexto, la educación actual enfrenta retos buscando cambios que garanticen cubrir las actuales necesidades, así observamos que la situación en Latinoamérica se enfoca en mejorar las propuestas educativas en educación superior proponiendo para ello la implementación de estrategias metodológicas que respondan a dichas exigencias (Sánchez *et al.*, 2016).

Al respecto, López (2020), sugiere el desarrollo de estrategias metacognitivas con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Esta investigación, se ve refrendada por los estudios de Calle y Venegas (2021), quienes destacan la gran responsabilidad educativa de promover estrategias y alternativas enfocadas en optimizar los procesos de aprendizaje que es fundamental en la formación profesional. En ese sentido, cabe mencionar la importancia de manejar diversas estrategias metacognitivas, que sirven de gran soporte en la educación, debido a que está orientado hacia el desempeño académico de los estudiantes de manera significativa.

Ante este contexto, Puma (2020) señala que urge la necesidad de capacitación y formación docente; y en los estudiantes en el uso de estrategias metacognitivas, que permitan mejorar los resultados de aprendizaje. Ante esta propuesta Morales (2019) enfatiza la necesidad de contar con maestros capacitados, que enseñen a los estudiantes el uso adecuado de estrategias metacognitivas a través de métodos de enseñanza.

Un enfoque reflexivo y de análisis teórico demuestra el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el manejo de diversas estrategias metacognitivas y motivacionales en los estudiantes; lo que nos lleva a replantear el entorno flexible que promueven los docentes al momento de enseñar y el entorno que genera en los estudiantes al momento de estudiar y aprender (Botero *et al.*, 2017).

Finalmente, Carhuaz (2017) enfatiza la necesidad de que los maestros deban implementar e integrar las estrategias metacognitivas en su práctica docente a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, el presente estudio se propuso el objetivo de establecer la relación de las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una universidad privada de Lima-2021; de modo que, si se verifica la hipótesis de investigación, se pueda sugerir una gestión para mejorar el desarrollo de estrategias metacognitivas en proceso de enseñanza y aprendizaje, conllevando a un mejor desempeño académico de los estudiantes.

1.2 Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lima- 2021?

1.2.2 Problemas específicos

P1 ¿Cuál es la relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021?

P2 ¿Cuál es la relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima- 2021.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Determinar la relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima- 2021.
2. Determinar la relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Teórica

La investigación se justifica teóricamente sobre las perspectivas, definiciones y fundamentos teóricos de las estrategias metacognitivas y su relación con el desempeño académico, insumo fundamental para el logro de los resultados del aprendizaje. Asimismo, las estrategias metacognitivas, según Puma (2020), son un aspecto esencial en la formación de los estudiantes porque permiten mejorar la autocomprensión, así como desarrollar la capacidad de controlar las propias habilidades, limitaciones y autocontrol para guiar su aprendizaje a partir de la autorreflexión, desarrollando de esta manera capacidades y competencias profesionales, es decir, que sean capaces de aprender a aprender.

1.4.2 Metodológica

La investigación metodológica se justifica, dado que se tiene en consideración la técnica de encuesta en el uso de cuestionarios de estrategias metacognitivas que se consideran como una herramienta, haciendo referencia al trabajo de investigación de Huertas *et al.* (2014). Mientras que para la variable desempeño académico se utilizó como herramienta los documentos y archivos de registro de notas de los estudiantes de posgrado de una Universidad Privada de Lima en el periodo lectivo 2021-3.

1.4.3 Práctica

El presente estudio de investigación se basa en la necesidad de fortalecer las estrategias metacognitivas para la mejora del desempeño académico de la población estudiantil, lo que conlleva al mejoramiento del aprendizaje y autoaprendizaje. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio permitieron esclarecer la relación de las estrategias metacognitivas con el desempeño académico, los cuales permitirán a los agentes educativos de construir su práctica en la implementación de dichas estrategias en el quehacer educativo, debido a que constituye un papel importante en el proceso formativo de los estudiantes de la escuela de posgrado.

1.5. Limitaciones de la investigación

El desarrollo de la presente investigación tuvo sus matices, de dinamismo y expectativa, propio de la motivación por la investigación, asimismo, tuvo también sus limitaciones como los aspectos que escapan al control del investigador como, por ejemplo, la inmovilización social obligatoria generada por la cuarentena impuesta por el gobierno ante la pandemia, la que produjo cambios a todo nivel, como en el estilo de vida personal, familiar, laboral y social. Ante este contexto, para salvaguardar la situación de salud se tomaron medidas de prevención y distanciamiento social, e hizo postergar muchas actividades propias de la investigación, como los trámites administrativos, los plazos de tiempo debido a que no se ajustaban a la situación del investigador y de los participantes, ello involucra el recojo de información y de conocer el número de estudiantes, del mismo modo, para la validación y aplicación de instrumentos lo que ocasiona cambios y adaptaciones a la modalidad virtual.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes nacionales

López (2020) en su tesis de maestría, “Autoeficacia percibida, estrategias metacognitivas y desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019” tuvo el objetivo de “*Establecer la relación entre la autoeficacia percibida y las estrategias metacognitivas con el desempeño académico de estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2019*”. Estudio de corte transversal y descriptivo correlacional. Con una población de 201 estudiantes. Aplicó los instrumentos de escala de autoeficacia de Baessler y Schwarner (1996), para estrategias metacognitivas el cuestionario de O’Neil y Abedi (1996), adaptado por Martínez (2004), y para desempeño académico utiliza la ficha de recolección del período 2019-1. En cuanto sus resultados se obtuvieron que el 53% presenta una percepción de autoeficacia alta y un 40,2% autoeficacia moderada; predomina el nivel bajo de desarrollo de estrategias metacognitivas con un 25,4% y el nivel alto con un 20,4%. El desempeño académico promedio es de 12,08 (DT 1,91) lo que se corresponde a la capacidad educativa promedio predominante

de 76,5%. Se concluyó que las estrategias de autoeficacia y metacognición se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el 2019.

Cajas et al. (2020) en su investigación “Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios”, realizada en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú”, tuvo el objetivo “*determinar la relación entre engagement y el desempeño académico en estudiantes universitarios*”. El estudio fue de nivel correlacional, diseño no experimental, con una población-muestra de 298 estudiantes. Como instrumentos utilizó la escala de UWES sobre engagement académico y para el desempeño académico los promedios consolidados de tres carreras profesionales. En referencia a los resultados se encontraron una correlación significativa en el nivel 0,05 (bilateral), con un p-valor del 0.33, asimismo la correlación de Spearman evidencia un coeficiente de 0.123, concluyendo que no existe una correlación significativa entre las variables de estudio, asimismo refiere que los estudiantes tienen un desempeño académico equilibrado, pese a las condiciones adversas.

Paredes (2019), realizó su investigación “Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaráz-Perú”, el objetivo fue “*analizar las relaciones entre las estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y el rendimiento académico*”. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, básico y transversal, con un diseño no experimental. La población está formada por 1547 estudiantes y la muestra por 466 estudiantes de ingeniería de la Universidad de Huaraz. Los instrumentos utilizados fueron, el cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio (CECAE) de Valle et al. (2006) y para estrategias metacognitivas el cuestionario de Estrategias de control de Estudio (ECE) de Hernández y García (1995), ambos

instrumentos con un análisis de fiabilidad comprobada con Alfa de Cronbach, asimismo, para la variable rendimiento académico se tomó el promedio ponderado de los estudiantes. Las variables de estudio fueron sometidas a un análisis de correlación de Rho de Spearman, el cual concluyó que no hubo relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. Concluyendo que las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por docentes y estudiantes de manera adecuada asegura un buen desarrollo de las competencias en el logro del aprendizaje.

Alcas, et al. (2019), en el estudio “Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios”, tuvo objetivo de “*determinar la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad de Lima (Perú)*”, aplicando el método hipotético deductivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, con una muestra de 62 estudiantes de la Facultad de Educación, a los cuales se les aplicó un pretest y postest en los grupos control y experimental. Los resultados obtenidos mostraron la influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes:

“Los resultados de la evaluación de la comprensión lectora en los grupos de control y experimental. En referencia al pretest, el 71,9% de los estudiantes del grupo de control está en el nivel básico de “inicio” frente al 63,3% del grupo experimental que también está en este mismo nivel. Asimismo, en relación al postest, se observa que 81,3% del grupo de control está en el nivel medio de logro en proceso, frente al 100% del grupo experimental que se ubican en el nivel superior de logro previsto”. (p. 40). Por lo tanto, se puede concluir que las estrategias metacognitivas influyen significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de una universidad de Lima”.

Córdova et al. (2019), en su investigación “Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una Universidad privada de Juliaca” realizada en estudiantes de psicología, tuvo el objetivo de "*determinar la relación entre estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje en universitarios*". El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, de corte transversal y no experimental. Con una muestra de 220 estudiantes, se aplicó el Cuestionario de Estilo de Aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA), la escala de O'Neil y Abedi para estrategias metacognitivas, dichos instrumentos demostraron validez al ser sometido al juicio de expertos y confiabilidad efectuada en la prueba piloto. Los resultados demuestran una baja asociación significativa entre estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje teórico ($Rho = .180, p < .05$) y reflexivo ($Rho = .224, p < .05$) demostrando que existe relación directa y significativa entre la variable estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo. Resaltando la necesidad de promover el conocimiento de estrategias para mejorar la comprensión y construcción del conocimiento.

Navarro (2019) en su tesis de maestría “El Aprendizaje de estrategias metacognitivas y el mejoramiento del nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de los primeros ciclos de la Universidad Autónoma del Perú, 2015”, tiene como objetivo "*determinar la relación entre el aprendizaje de estrategias metacognitivas y la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de los primeros ciclos de la Universidad Autónoma del Perú*". La investigación fue de estudio correlacional y método hipotético deductivo. Incluyendo a los estudiantes de pregrado en administración de empresas, derecho e ingeniería industrial de la Universidad Autónoma del Perú. La muestra estuvo formada por 132 estudiantes. La información fue obtenida mediante la técnica de encuesta y las herramientas utilizadas son: Inventario de estrategias metacognitivas y comprensión lectora inferencial (prueba tipo Cloze). A nivel descriptivo, los resultados mostraron que existe una relación significativa entre el

aprendizaje de estrategias metacognitivas, a nivel total y en sus dimensiones: planificación, control y evaluación.

Fiestas (2018) en su tesis de maestría “Hábitos de estudio y desempeño académico de los estudiantes de la carrera profesional de interpretación musical de la Universidad Nacional de Música, Lima, 2018”, tiene como objetivo “*identificar la relación entre los hábitos de estudio y el desempeño académico de los estudiantes*”. Para el nivel de investigación aplicó el diseño de investigación no experimental, correlacional. Conformaban la población 218 estudiantes y la muestra por 139 estudiantes. Se aplicó un cuestionario de 40 ítems como instrumento para las variables de estudio, haciendo uso de la escala de Likert. Llegando a obtener como resultado una moderada y directa correlación $r = 0,669$ y un nivel significativo de $p = 0,000 < 0,05$ comprobando la relación e influencia significativa de los hábitos de estudio con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Nacional de Música.

Bezada (2017) en su tesis de maestría “Estrategias metacognitivas y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación del VII ciclo de la Universidad Nacional Federico Villarreal – 2017” se propuso como objetivo “*determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico*” en una población de 150 estudiantes del séptimo ciclo de la facultad de educación. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y tipo correlacional. Para estrategias metacognitivas aplicó el cuestionario de Sandra Jaramillo, que consta de 22 ítems y para el pensamiento el cuestionario de Carlos grados de 22 ítems; ambos cuestionarios demostraron su grado de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach de 0.789 y 0.899 respectivamente. Los resultados obtenidos fueron sometidos a la prueba de Rho de Spearman, demostrando que, sí existe una correlación moderada entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico, con un valor calculado donde $p = 0.000$ a un nivel de significancia bilateral de 0,05 y un nivel de correlación de 0,680

2.1.2. Antecedentes internacionales

Popandopulo et al. (2021) en su investigación “¿Necesitan los educadores habilidades metacognitivas en el entorno educativo actual?”, que tuvo como objetivo “*Determinar la necesidad de una formación especial para el desarrollo de las habilidades metacognitivas para los docentes con el fin de mejorar sus calificaciones*”. El estudio estuvo constituido por una muestra de 160 estudiantes, los cuales se encuentran divididos en grupos de control y experimental, debido a que el estudio realizado fue de tipo cuasi experimental. Los hallazgos encontrados en la relación de habilidades metacognitivas y el progreso de las habilidades docentes se obtuvieron que en el grupo experimental hubo una correlación de Pearson moderada, cercana y fuerte entre los puntajes de los exámenes y los puntajes de las habilidades metacognitivas de acuerdo con la prueba de Evaluación de la Conciencia Metacognitiva (de 0.318 a 0.784); lo que permitirá utilizar programas especiales para mejorar las habilidades metacognitivas de los profesores, centrándose especialmente en aquellas más difíciles de aprender.

Ruvalcabar-Estrada et al. (2021), en su estudio “Comprensión lectora en estudiantes de la escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas”, planteó como objetivo “*determinar si existe una diferencia significativa del nivel de comprensión lectora entre el pretest y un posttest, en alumnos de una escuela preparatoria abierta de Nuevo León (México)*”. El estudio de diseño cuantitativo cuasi experimental, el pretest y posttest se aplicaron con una diferencia de 14 semanas. La investigación de diseño cuantitativo cuasi experimental y se aplicó en 18 estudiantes de edades entre 16 y 80 años:

Se aplicaron tres instrumentos, el Test de Cloze para medir la comprensión lectora, la Escala Atribucional de Motivación de Logro General y el Inventario de Estrategias

Metacognitivas Generales. Los hallazgos mostraron que existe una diferencia significativa de comprensión lectora ($t(17) = 3.653$, $p = .002$, Cohen's $d = 0.86$) y estrategias metacognitivas ($W = 30.00$, $p = .017$, Correlación biserial $r = 0.649$) entre el pretest y el postest, aunque no fue significativo en el nivel de motivación ($t(17) = -0.341$, $p = .737$, Cohen's $d = 0.008$). En conclusión, mediante la ejecución de un programa de intervención en estrategias metacognitivas y motivación hacia la lectura, se obtuvo una mejora en el nivel de comprensión lectora de los participantes. (p. 311)

García et al. (2020) en su investigación “Resultados de una intervención sobre la metacognición en estudiantes universitarios: evidencia previa a través de una experiencia innovadora en el aula” refiere como objetivo “*Identificar los puntos fuertes y débiles en cuanto a metacognición e implementar un programa de intervención que favorezca el conocimiento y el uso de habilidades metacognitivas*”, con la participación de 87 estudiantes de cuarto ciclo de Psicología, con un análisis descriptivo-comparativo, aplicando como instrumento la escala MAI (Metacognitive Awareness Inventory, creado por Schraw y Dennison, 1994), en el pretest y postest, observándose como resultado una mejora significativa en los componentes metacognitivos. Los resultados obtenidos para el conocimiento metacognitivo en el pretest fue 59.540 (DT = 5.376) llegando en el postest a 64.275 (DT = 7.498) observando una evolución favorable de 4.73 puntos ($t = -8.820$, $p < .001$, $\eta^2 = .475$). Para la Regulación Metacognitiva la media fue de 118.747 (DT = 11.464) en el pretest, y de 128.356 (DT = 16.741) en el postest, observando una diferencia favorable de 9.609 puntos ($t = -8.603$, $p < .001$, $\eta^2 = .463$). Los resultados expresan una mejora significativa en los componentes referidos al conocimiento de la cognición y la regulación metacognitiva. Asimismo, en un análisis correlacional entre el rendimiento académico y los dos componentes metacognitivos, se encontró una correlación de .345 ($p < .001$) entre conocimiento metacognitivo y la nota de examen, asimismo la correlación

de .432 ($p < .001$) entre regulación metacognitiva y la nota de examen. Lo cual permite concluir que existe una relación positiva entre los componentes de la metacognición y el rendimiento académico, sugiriendo el uso de estrategias para mejorar las actividades de aprendizaje, recomendando implementar su uso ya que constituyen un compromiso y aporte, como experiencia innovadora para el logro del éxito académico.

García et al. (2017) en la investigación “Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado”, realizada en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Tuvo como objetivo “*Indagar si el dominio de formación disciplinar se relaciona y de qué manera, con las concepciones sobre el aprendizaje y con la utilización de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.*”. La muestra por conveniencia estuvo conformada por 75 estudiantes, de tal forma que estuvieran representadas todas las facultades y siendo los estudiantes que tengan aprobado más del 50% de sus estudios, utilizando el Cuestionario de aprendizaje de Dilemas, que consta de 10 preguntas y para la variable estrategias metacognitivas se empleó el cuestionario de autorregistro de O’Neil y Abedi. Como resultado de la investigación, no se pudo demostrar la relación entre el dominio de formación disciplinar y el uso de estrategias metacognitivas.

Medel et al. (2017) en su investigación “Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales”, tuvo como objetivo “*Caracterizar las concepciones sobre el aprendizaje y la utilización de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado*”, estudio realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en la que participaron

37 estudiantes. El método de estudio fue descriptivo, y como instrumentos se utilizó el cuestionario de dilemas de aprendizaje (CDA; Vilanova, García, y Señorío, 2007), y el Cuestionario de autorregistro estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996). Los resultados obtenidos evidencian algunos vínculos entre ambas variables, asimismo el puntaje promedio para establecer el uso de estrategias metacognitivas es de 76/100, lo que ubica a los estudiantes en el mediano nivel. Sugiriendo que se requiere el desarrollo de estrategias metacognitivas centradas en el proceso de aprendizaje y no tan solo en los resultados obtenidos.

Parra et al. (2015) realizan una investigación “Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior” realizada en la Universidad Autónoma de Chihuahua, plantean como objetivo “*Determinar la relación entre la docencia socioformativa y el desempeño académico en estudiantes universitarios*”, con una muestra de 570 docentes y 1299 estudiantes de varias facultades. El estudio fue descriptivo correlacional, los cuestionarios aplicados demostraron niveles de confiabilidad adecuados. Los resultados revelan una correlación positiva y significativa entre las variables de docencia socioformativa y el desempeño, concluyendo que la docencia socioformativa responde a las necesidades e intereses de los docentes y estudiantes.

Isaza (2014) en su investigación “Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior”, estudio que surge debido al bajo desempeño académico de estudiantes universitarios”, tuvo el objetivo de “*Identificar y describir los estilos de aprendizaje en 100 estudiantes del primer semestre de distintas facultades*”. El estudio fue cuantitativo y de corte transversal. Aplicó el Cuestionario de Honey-Alonso (1992) El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey-Alonso (1992). Los resultados muestran una tendencia baja de los estilos de aprendizaje activos y reflexivos, que explican el bajo desempeño académico de la población estudiada.

Díaz y Reyes (2017) en la investigación “Factores emocionales negativos y estrategias de afrontamiento que influyen en el desempeño académico en estudiantes universitarios”, tuvo como objetivo *“construir, validar y confiabilizar dos instrumentos para estudiantes universitarios mexicanos, el primero acerca de las emociones y cogniciones que sienten cuando reprobaban y otro sobre acciones y comportamientos que realizan cuando reprobaban”*. El presente estudio tuvo una población de 1,057 estudiantes. En su investigación:

Se diseñó previamente un instrumento de redes semánticas naturales modificadas, que contenía dos preguntas: ¿qué emociones sientes cuando reprobas un examen difícil? y ¿qué haces cuando reprobas un examen difícil? Con base a los resultados se diseñaron los instrumentos. Los resultados del primero Emociones y cogniciones cuando reprobas fueron un coeficiente KMO=0.956, 64.31% de la varianza explicada y una Alfa de Cronbach=0.945, compuesto por cinco factores (emociones y cogniciones de autorreproche, emociones negativas, emociones relacionadas con la frustración, etc.). Para el segundo Comportamientos cuando reprobas fueron KMO=0.894, 54.48% de la varianza explicada y una Alfa de Cronbach=0.880, compuesto por siete factores (conductas agresivo defensivas, conductas asertivas y autocrítica, conductas evitativas, etc.). Los resultados de la investigación permitieron identificar aquellas emociones y cogniciones que sienten los alumnos universitarios, así como las acciones y comportamientos que realizan cuando reprobaban. (p. 93).

Castellanos et al. (2017), en su investigación “Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta” realizada en la Universidad Tecnológica de Colombia, Tunja., tuvo como objetivo *“Analizar un modelo explicativo del desempeño académico para conocer si los problemas de atención median la relación entre la autoeficacia y el desempeño académicos, y si la ansiedad y la depresión moderan dicha*

relación”. La población estuvo conformada por 326 estudiantes en edades de 11 a 18 años, se usó un muestreo probabilístico multietápico por conglomerados. Los resultados arrojaron que la interacción entre la autoeficacia académica y la ansiedad-depresión fue significativa ($t=-2.155$; $p=.032$), lo que indica que se comprueba la hipótesis de moderación de la ansiedad-depresión en la relación entre la autoeficacia y el desempeño académicos. (p.157)

Parra et al. (2015) en la investigación “Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior”, planteó como objetivo “*Determinar la relación entre la docencia socioformativa y el desempeño académico en estudiantes universitarios*”. Con una muestra de 570 profesores y 1299 estudiantes de varias facultades de la Universidad Autónoma de Chihuahua. El estudio fue descriptivo correlacional y se aplicó un cuestionario de alto grado de confiabilidad con un alfa de Crombach de 0.98. Los resultados demuestran:

Una correlación positiva y significativa entre diversas variables de la docencia socioformativa y el desempeño académico. Al correlacionar las variables del perfil docente con las variables de la docencia con un nivel de significancia de $p<0,01$; se observó que existe correlación significativa entre ser guía (DGUIA), facilitador (DFACIL) y emprendedor (DEMPRE), con promover el desarrollo de habilidades (PHABIL) y actitudes de apertura en los estudiantes (PACAPE), propiciar aprendizajes significativos (PASING), que aprendan a aprender (PAPAPR), alcancen los niveles que el contenido curricular exige (PNIVEL), con motivarlos para que vayan más allá de los parámetros curriculares (PMOTIV), identifiquen y solucionen problemas (PSOLPR), propiciar un clima de confianza (PCLIMA) y promover el trabajo colaborativo (PTRCOL) atributos de una docencia socioformativa (p. 47-52).

Según declaran **Gonzales et al. (2013)**, en su investigación “ Un estudio de la relación entre las concepciones de aprendizaje, las estrategias metacognitivas y el rendimiento

académico en cursos de química universitaria”, plantearon como objetivo “*Analizar la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias metacognitivas con el rendimiento académico de estudiantes en cursos de Química de la carrera de Educación Mención Ciencias Físico Naturales de la Universidad de Los Andes*”, en Mérida Colombia. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con una muestra de 73 estudiantes matriculados en el curso de química , aplicando como instrumento para concepciones de aprendizaje el cuestionario de autorregistro de Martínez, Villegas y torres (2004) de 14 ítems; y para Estrategias metacognitivas utilizó el cuestionario de autorreporte de O’Neil y Abedi (1996), concluyendo:

Que no hay relación significativa entre las variables de estudio, demostrado con los resultados obtenidos que no existe correlación lineal entre: la concepción de aprendizaje directa ($\rho= 0,067$; $p= 0,573$), la concepción interpretativa ($\rho=0,096$; $p=0,421$) y la concepción constructivista ($\rho= 0,071$; $p=0,553$) con el rendimiento académico. Se puede decir que las concepciones de aprendizaje no influyen en el rendimiento académico bajo el contexto social y académico en que fue aplicado el instrumento en la muestra. Es importante señalar que esta tendencia ocurre en los tres primeros cursos de Química, donde la naturaleza de la asignatura y las estrategias para desarrollar el contenido de estas asignaturas tomando en cuenta las concepciones del aprendizaje y las ideas previas de los estudiantes, son variables entre otras que pudieran tener influencia en rendimiento académico. Finalmente, se puede ver que las estrategias metacognitivas en sus dimensiones: planificación ($\rho=-0,007$; $p=0,953$) y control evaluación ($\rho= -0,105$; $p= 0,379$), no guardan correlación lineal con el rendimiento académico. (p. 1969, 1970).

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Estrategias metacognitivas

Definición de estrategias metacognitivas

Desarrollar la definición de estrategias metacognitivas es abordar inicialmente el concepto de metacognición. Tal como refiere Hurtado (2017) que:

La metacognición es parte de los procesos cognitivos que permite tomar conciencia sobre cómo se realiza y se resuelve una tarea determinada, permite además conocer acerca de las propias estrategias para solucionar una dificultad y darse cuenta sobre las propias limitaciones que posee ante una actividad. (p. 19)

Según Hurtado (2018), citado por Martínez y Valencia (2021), define “*las estrategias metacognitivas es un conjunto de procedimientos que permiten el procesamiento y la reflexión crítica sobre sus propios procesos cognitivos de aprendizaje*” (p. 281). Enfatizando que la metacognición es un proceso analítico en el que se evalúa el aprendizaje cognitivo y es de carácter autónomo e incluye una hipótesis de autocontrol sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje para lograr un aprendizaje más efectivo.

De acuerdo con Flavell (1979), citado por Córdova (2019), precisa que la estrategia metacognitiva es el conocimiento y autocontrol que tiene la persona en relación con sus actividades cognitivas y educativas; esto significa ser consciente de su estilo de pensamiento con sus procesos cognitivos; su contenido estructural y la capacidad de controlar estos procesos, con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos de acuerdo con los conocimientos adquiridos (p. 1226).

Desde la posición de Morales (1991), citado por Hurtado (2017) “Las estrategias cognitivas son actividades mentales, no siempre conscientes que ejecutamos para procesar la

información con la finalidad de hacerla significativa” (p. 21). Asimismo, agrega que se requiere de procedimientos o acciones que buscan acceder, procesar y codificar nuestro conocimiento, con acciones específicas que llevamos a cabo de una determinada manera, apuntando conscientemente a mejorar los aprendizajes.

Desde la posición de Vélez y Ruiz (2021) las propuestas de Flavell enfocan los conocimientos, sentimientos y sensaciones adquiridos y acumulados, como aprendizaje referido a procesos y productos que conforman nuestra mente en las diversas actividades mentales. (p. 167)

Teorías de la variable estrategias metacognitivas

a. Teoría sobre la modificabilidad cognitiva estructural

De acuerdo con Feuerstein (1980) considera que el individuo, puede experimentar cambios de carácter estructural cognitivo, cumpliendo fundamentalmente tres características:

- Afrontar las nuevas relaciones: fuerte relación entre el todo y sus partes.
- Habilidad de interacción con el entorno: disposición a involucrarse en procesos de cambio, para incrementar las estrategias de pensamiento.
- Generar la habilidad de autorregulación de los procesos cognitivos: en respuesta y función de sus necesidades (Gutiérrez, 2005, p. 22).

Con base en López de Maturana (2010) se destaca que la modificación cognitiva es la percepción dada por condiciones externas o necesidades definidas, como experiencias de aprendizaje creando en la persona la propensión al cambio (Sandoval 2017, p. 61).

De acuerdo con Feuerstein, considera al ser humano como un ser predispuesto al cambio y modificación, desempeñando un rol de mediador en la internalización y procesamiento de los aprendizajes que son decisivos para la respuesta del sujeto (Parra, 2019, p 27).

b. Teoría de la mente

Postulada por Piaget (1985), en las décadas de los 70, esta teoría hace referencia al desarrollo intelectual del niño, debido al contacto con el mundo que lo rodea, además sostiene que inteligencia tiene dos atributos que son la organización y adaptación del conocimiento sobre el pensamiento. Asimismo, esta teoría que enfatiza el desarrollo cognitivo generó dos subteorías: la teoría de la mente como simulación y la teoría de la mente como construcción mental (Vélez y Ruiz, 2021, p. 165 y 168).

En este sentido, desarrolla su investigación focalizada en el desarrollo, que se justifica en la maduración orgánica e individual (Vielma y Salas, 2000, p. 33).

c. Teoría de la asimilación

Sostenida por Ausubel, Novak y Hanesian (1990) siendo la estructura cognoscitiva el soporte fundamental, considerando el logro del aprendizaje significativo, organizando el conocimiento en estructuras, en la que la nueva información recibida se enlace con el conocimiento preexistente del estudiante. Constituye la base de la teoría del aprendizaje significativo que promueve la asimilación del conocimiento (Gutiérrez, 2005, p. 23).

d. Teoría del aprendizaje significativo

Es uno de los pilares del constructivismo, en la que Ausubel (1981) plantea la necesidad de que las personas tengan ideas previas para comprender la nueva información, es decir, con la estructura cognitiva ya existente. Según Ausubel (2002), citado por Garcés *et al.* (2018), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo orientado a desarrollar

nuevos conocimientos para que se incorporen a la estructura cognitiva del alumno, y el conocimiento sólo se puede dar si el contenido es lógico, vinculándose con conocimientos previos, facilitando la interacción y reconstruyendo la nueva información con la que ya tiene.

Como afirma Ausubel, Novak y Hanesian (2001), citado por Baque y Portilla (2018) se distingue tres tipos de aprendizaje significativo:

- **Aprendizaje de representaciones:** se enfoca en el aprendizaje de símbolos y su significado.
- **Aprendizaje de conceptos:** está dirigido al aprendizaje de palabras y conceptos.
- **Aprendizaje de proposiciones:** está dirigido al aprendizaje de ideas expresadas a partir de los conceptos previos, como parte de la estructura cognitiva (p. 79, 80).

e. Teoría del aprendizaje por descubrimiento

Es de índole constructivista, sostenida por Bruner, promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo. Bruner sostiene que los estudiantes deben aprender a través del descubrimiento guiado, motivando un descubrimiento por sí mismo. Esta teoría define procedimientos para adquirir los conocimientos, mediante la activación, mantenimiento y dirección del aprendizaje, considerando importante las implicancias pedagógicas, como la actitud del estudiante, motivación, compatibilidad, así como la importancia de la integración de las actividades teóricas y prácticas en la resolución de problemas (Camargo y Hederich, 2010).

Evolución histórica de la variable estrategias metacognitivas

Peronard (2003), refiere que se dió un especial interés por la mente en el conocimiento científico, con el nacimiento de la Psicología cognitiva en los años 1995, asimismo considera como precursores a Piaget (1964) y a Vygotsky (1964), quienes investigaron la relación entre el lenguaje y el pensamiento desde un enfoque evolutivo. En ese sentido, cabe reconocer, que Piaget y Vygotsky son figuras destacadas del constructivismo.

Vygotsky, es el precursor del estudio sobre la metacognición, 40 años antes de que Flavell propusiera aplicar el prefijo *meta*. Flavell (1971), realiza un estudio acerca de la *metamemoria*, ampliando posteriormente el concepto al de *metacognición* en 1979. John Flavell, discípulo de Jean Piaget, es considerado un pionero en el estudio de la metacognición. Según Flavell, la metacognición es la forma en que los humanos comprenden nuestras funciones cognitivas y las de los demás, y predicen las intenciones, pensamientos y actitudes de otras personas (Crespo, 2000).

La escuela constructivista presenta algunos matices sobre el concepto de metacognición, asimismo cabe destacar que el cerebro humano no era solo un simple receptor de información perceptiva, sino un órgano que nos permite crear las estructuras mentales que finalmente dan forma, a nuestra personalidad, a través de nuestros recuerdos y conocimientos. Según el constructivismo, el aprendizaje se relaciona con la historia personal y subjetiva del individuo, así como con las formas en que trata e interpreta los conocimientos que aprende. Esto incluye el conocimiento que indica lo que cree que los demás saben, lo que quieren, etc. Por lo tanto, este patrón metacognitivo o cognitivo tiene implicaciones para la forma en que un individuo aprende a encajar en el mundo social (Diéguez et al 2017, p. 271-272).

Características de la variable estrategias metacognitivas

Para González, y Touron, (1992), citado por López (2020), las estrategias metacognitivas son “Conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como, el control y regulación, de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje”.

Para Martínez (2004), citado por Morales (2019), las estrategias metacognitivas son parte del aprendizaje y conforma acciones que se realiza durante el proceso de aprendizaje, permitiendo el conocimiento y su regulación, así como el control de los procesos cognitivos para el logro de los aprendizajes (p. 9).

Dimensiones de la variable estrategias metacognitivas

Tomando de referencia a Huertas (2014), se define dos dimensiones:

- a. Conocimiento de la cognición: con las subcategorías conocimiento creativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional.
- b. Regulación de la cognición: con las subcategorías planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación.

Conocimiento de la cognición: Se refiere a personas que conocen su propio conocimiento o sobre la cognición en general y que tienen el conocimiento declarativo, procedimental y condicional como subprocesos, que incluye principalmente “saber sobre”, “saber cómo” y “saber qué y cuándo”. El conocimiento declarativo, está involucrado con el conocimiento sobre sí mismo como estudiante y conscientes de los factores que afectan el aprendizaje, la estrategia y los recursos utilizados para este propósito. El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento de la implementación de habilidades procedimentales, para el uso racional de estrategias y recursos en el proceso de aprendizaje.

La regulación de la cognición: Se refiere a las actividades metacognitivas que ayudan a controlar el pensamiento o aprendizaje y los subprocesos que lo componen, y planificar, organizar, monitorear, corregir y evaluar.

2.2.2 Desempeño académico

Para López (2020), define al desempeño académico como “el juicio evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y es el resultado expresado e interpretado cuantitativamente” (p.46); de acuerdo con Cajas *et al.* (2020) el desempeño académico incluye los aspectos cognitivos, procesos de aprendizaje y estructura educativa, de acuerdo a las condiciones personales y ambientales que sean señaladas por las aptitudes y experiencias (p.4); asimismo, Quintero y Orozco (2013), afirma que el desempeño académico en el estudiante conlleva a una serie de cambios tanto en el aspecto cognoscitivo, como también en las actitudes, aptitudes, intereses, ideales, competencias que se dan a través del proceso de enseñanza aprendizaje (p. 100).

En la opinión de García *et al.* (2012), el desempeño académico es la expresión de la calidad y cantidad del proceso, resultado de los procesos de aprendizaje, enfatizando que el desempeño académico y los procesos de enseñanza aprendizaje están directamente relacionados, expresando que al estudiante se le aplique una rúbrica de evaluación que se traduzca en calificaciones y refleje su desempeño académico (p. 109).

Teorías del desempeño académico

Es necesario señalar sobre los estándares de aprendizaje, quienes constituyen grandes referentes para la evaluación, que deben ser utilizados como guía para los niveles de logro de las competencias, lo que conlleva a la movilización de desempeños en los estudiantes en su proceso de aprendizaje (MINEDU, 2020).

Desde la posición de Tobón (2008) las competencias son desempeños que conducen a una acción precisa, con base en el proceso metacognitivo. Asimismo, la formación por competencias tiene un enfoque educativo, orientado hacia la “integración de saberes para el desempeño idóneo, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer”. Declarando que el enfoque por competencias en la formación educativa es un pilar de importancia, porque se focalizan no solo en aspectos conceptuales sino también en aspectos metodológicos de la educación, debido a que se promueve el desarrollo del talento humano, lo que conlleva a la integración de saberes en el desempeño competencial.

En las bibliografías, se ha encontrado las aplicaciones de desempeño y rendimiento académicos como sinónimos (Palacios y Andrade, 2007). Siendo el desempeño la manera en que se desarrolla alguna actividad, tiene que ver con la capacidad y habilidad para ejecutar la tarea, así como realizar correctamente, puede ser expresado por medio de una calificación asignada. En ese sentido las deficiencias cognitivas interfieren con el desempeño académico (Palacios y Andrade, 2007).

Evolución histórica del desempeño académico

Desde la posición de Quintero y Orozco (2013) el desempeño académico, es el resultado de los cambios que se producen en los estudiantes, no sólo en términos de cognición, sino también en habilidades, actitudes, destrezas, ideales e intereses, a lo largo del proceso de aprendizaje, que se manifiesta en la forma en que asumen los retos que les plantea sus relaciones con los demás, que conducen al estudiante al éxito académico.

Es así como las competencias apuntan a un pilar de importancia, porque se focalizan en aspectos conceptuales y metodológicos de la educación, así como la gestión del talento humano y el desempeño idóneo, para los cuales se requiere la integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2008, p. 172).

El desempeño constituye una serie de acciones y experiencias cognitivas y expresivas, con la intencionalidad de buscar el desarrollo de capacidades y competencias para su transformación y aplicación (Tobón, 2008, p. 65), siguiendo a Tobón (2006) las estrategias son planes de mejora, que requieren de planificación y control de los recursos cognitivos, afectivos y de contexto y se relacionan con el procesamiento de la información en torno a actividades y problemas. Asimismo, la aplicación de las estrategias, contribuyen al desempeño idóneo que requiere de la integración conjunta de las estrategias cognitivas y metacognitivas (p.84 y 85).

Según Aguilar y Bize (2011) el aprendizaje es un proceso activo, en la que las estrategias metacognitivas incorporan habilidades cognitivas, así como la capacidad de comprender la información, Ausubel (1983) enfatiza el conocimiento previo al nuevo conocimiento, para el logro del aprendizaje significativo, en la que el estudiante debe manifestar disposición hacia el mismo (Tigse, 2019, p. 26 y 27).

De acuerdo con Payer (2005) el constructivismo con Vygotsky y Peaget, postula el aprendizaje activo, mediante herramientas que se incorporan como conocimientos previos para estructurar sus procesos cognitivos (Malte, 2018, p 26). Finalmente, para Montes y Lerner (2011), citado por López (2020), refieren que *“el desempeño académico, es el nivel de competencia demostrado en una materia y expresado en escala vigesimal de 0 a 20”* (p. 48); por otro lado, Díaz, *et al.* (2002), citado por Isaza (2014) señala *“el desempeño académico ha sido reconocido como un indicador de calidad de la Educación Superior”* (p.26).

Dimensión de la variable desempeño académico

Logro de competencias

Morales, *et al.* (2015), enfatiza que lograr desarrollar las competencias en el ámbito educativo de los estudiantes, les permite un alto rendimiento en su desempeño profesional, indicando que las competencias están relacionadas con el desempeño, asimismo refiere el desarrollo de

habilidades en relación con las competencias a desarrollar (p.3). Rivadeneira (2017) en esa misma línea enfatiza que las competencias ayudan a guiar los procesos cognitivos de los estudiantes universitarios, mediante el incremento de las habilidades conceptuales, procedimentales, actitudinales.

- a. Conceptual:** Actividades dirigidas hacia la organización de la información mediante la adquisición del conocimiento, memorización y el desarrollo de las capacidades de definir, nombrar, describir, comparar, entre otras, relacionadas al campo profesional. Está relacionada con el saber conocer.
- b. Procedimental.** Actividades de aprendizaje orientadas hacia la aplicación de lo aprendido. Es la secuencia de procedimientos, que van dirigidas al desarrollo de las capacidades de diseñar, organizar, aplicar, etc. Está relacionada con el “saber hacer”, referido a la formación de procesos metodológicos relacionados con el campo profesional.
- c. Actitudinal.** Actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de las capacidades de crítica, argumentación, justificación, valoración, recomendación, etc., para el ejercicio profesional, aplicando los conocimientos adquiridos con juicio de valor reflexivo. Está relacionada con el “saber ser”.

Por otro lado el indicador que un estudiante este logando sus competencias propias de la formación profesional, lo representa las calificaciones o notas académicas, las cuales son el resultado de la evaluaciones que realiza el docente sobre los tres aspectos líneas arriba mencionados (conceptual, procedimental, actitudinal), que de acuerdo a Lerner (2010) son el resultado de las diversas pruebas y procedimientos que lleva a cabo el estudiante para su valoración, en ese sentido en Perú específicamente en las universidades, la gran mayoría de las notas se basan en el sistema vigesimal, o sea entre 0 y 20 (Miljanovich, 2000).

Figura 1

Competencias didácticas pedagógicas

COMPETENCIAS Didácticas – pedagógicas								
CICLOS		HABILIDADES						
		Conceptuales (Cognitivo) SABER CONOCER (Teoría)	Procedimentales (Cognoscitivo) SABER HACER (Teoría – Práctica)	Actitudinales (Metacognitivo) SABER SER (Teoría- práctica – actuar)				
PLANIFICAR	GESTIONAR CONOCIMIENTO Aprender a aprender	ANTES – Planificación (VERBO EN INFINITIVO)	DURANTE: Supervisión (VERBO EN FUTURO)	DESPUÉS – Valoración (VERBO EN PRESENTE)		Analizar métodos, estrategias, procedimientos para construir el conocimiento	Orientará el proceso de construcción del conocimiento (mediante estrategias aprendizaje)	Promueve el aprendizaje colaborativo y cooperativo
						Aplicar métodos, estrategias, procedimientos que permitan desarrollar el conocimiento multi, inter y transdisciplinario	Orientará el proceso aprendizaje (Transformar la información en conocimiento)	Actúa con comprensión e interpretación
Desarrollar métodos para construir relación con la teoría y la práctica	Orientará el proceso dinamizador de los contenidos (responsabilidad y autonomía)					Actúa con respeto a la innovación		
Proponer líneas de investigación derivados de la resolución de problemas	Aplicará en el proceso de aprendizaje cooperativo y colaborativo (en forma individual y en equipo)					Asume con ética profesional los nuevos retos		

Nota: Rivadeneyra Rodríguez (2017) p. 52

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

Hipótesis Nula

No existe relación entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

2.3.2. Hipótesis específicas

H1: Existe relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

H01: No existe relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

H2: Existe relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

H02: No existe relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Método de la investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo, o de contrastación de las hipótesis, debido a que es un procedimiento que busca determinar si las hipótesis son verdaderas o falsas a partir de los resultados obtenidos de las observaciones del fenómeno (Sánchez, *et al.* 2018, p. 91).

3.2 Enfoque de la investigación

Se enmarcó el presente estudio en enfoque cuantitativo, desde el momento que mide el fenómeno como objeto de estudio. Como afirma Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la investigación cuantitativa está orientada a medir las variables con datos numéricos.

3.3 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo aplicada, desde el momento, que confronta la teoría con la realidad problemática sobre las estrategias metacognitivas y su relación con el desempeño académico. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) este tipo de investigación tiene como finalidad resolver un problema determinado a partir de los conocimientos de la persona que realiza la investigación.

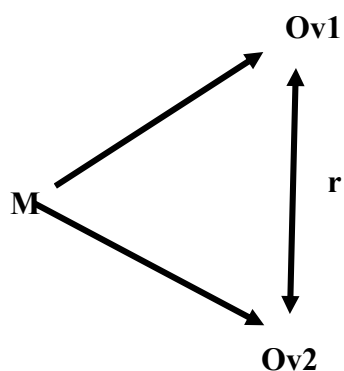
3.4 Diseño de la investigación

El estudio asumió un diseño no experimental, debido a que no existe una manipulación de variables, por lo que se realiza el estudio en un estado natural para obtener así conclusiones al respecto. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 175).

El diagrama del diseño de la investigación es el siguiente:

Figura 2

Diagrama del diseño de la investigación



Donde:

m: Muestra de la población

Ov1: Observación de la variable 1

Ov2: Observación de la variable 2

r: Grado de relación entre variables

3.5 Población, muestra y muestreo

La población para la presente investigación correspondió a un total de 80 estudiantes del primer ciclo del periodo 2021- 3, de la escuela de posgrado de una Universidad Privada de Lima. Al respecto, la población está comprendida por sujetos que comparten características o juicios en común, que justifican su participación de estudio (Sánchez *et al.*, 2018, p 102).

Para la muestra, se tomó a la totalidad de la población quienes constituyeron el objeto de estudio. En este sentido, la muestra es censal y estuvo formada por los 80 estudiantes del primer ciclo del periodo 2021- 3, de la escuela de posgrado de una Universidad Privada de Lima.

Por lo que, el tipo de muestreo tuvo carácter no probabilístico por conveniencia. Al respecto, Otzen y Manterola (2017) expresan que este tipo de muestreo describen a los sujetos según su disponibilidad y accesibilidad (p. 230).

Criterios de inclusión:

Estudiantes del primer ciclo de maestría en docencia universitaria de la escuela de posgrado de una Universidad Privada de Lima, período académico 2021-3, que desean participar de la investigación.

Criterios de exclusión:

Estudiantes de otras especialidades de maestría, que se encuentren en otros ciclos académicos y estudiantes que no deseen participar.

3.6 Variables y operacionalización

Variable 1: Estrategias metacognitivas

Definición operacional:

Las estrategias metacognitivas son guías de enfoque que favorecen el aprender a aprender, mediante secuencias programadas para el logro del aprendizaje, considerando las cualidades del estudiante, las particularidades de la tarea, así como la validez de las tácticas utilizadas para la resolución de problemas (Jiménez R. Virginia, & Puente F., Aníbal. 2014, p13). Su evaluación será a través de las siguientes dimensiones: Conocimiento y regulación de la cognición; empleando para ello un instrumento con escala de tipo Likert, cuyos criterios de calificación son siempre (4), muchas veces (3), algunas veces (2), casi nunca (1), nunca (0)

En la siguiente tabla se muestra la matriz de operacionalización de la Variable Estrategias metacognitivas:

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable estrategias metacognitivas

Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa
Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	Ordinal	1. Completamente en desacuerdo
	Conocimiento procedimental		
	Conocimiento condicional		
Regulación de la cognición	Planificación		3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo
	Organización		
	Monitoreo		
	Depuración		
	Evaluación		
			4. De acuerdo
			5. Completamente de acuerdo

Nota: Elaboración propia

Variable 2: Desempeño académico

Definición operacional

Es el conjunto de cambios ocurridos en los estudiantes a través del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el aspecto cognoscitivo como también en las actitudes, aptitudes, intereses e ideales (Quintero y Orozco, 2013, p. 102- 103). Su evaluación fue considerando las notas del registro de calificaciones de los estudiantes al momento del estudio, empleando para ello un instrumento basado en el registro de notas, cuya escala valorativa, es vigesimal de acuerdo a los niveles en logros de aprendizaje, de una Universidad Privada de Lima 2021: S= Sobresaliente (18-20), N= Notable (15-17), A= Aprobado (11-14) y D= Desaprobado (00-10)

En la siguiente tabla se muestra la matriz de operacionalización de la Variable Desempeño académico:

Tabla 2*Matriz operacional de la variable Desempeño académico*

Dimensiones	Indicadores	Escala	Escala valorativa
Logro de competencias	Notas del Registro de calificaciones	Vigesimal	Sobresaliente: 18 – 20
			Notable: 15 – 17
			Aprobado: 11 – 14
			Desaprobado: 00 - 10

Nota: Elaboración propia

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1 Técnica

Se tuvo en cuenta para la recolección de los datos como técnica a la encuesta, mientras que como instrumento se empleó el cuestionario.

3.7.2 Descripción de instrumentos

Con respecto a los instrumentos empleados podemos precisar que para la primera variable estrategias metacognitivas se empleó un cuestionario con escala de tipo Likert con un total de 52 ítems; para ello, se ha tomado como referencia lo propuesto por Huertas, Adriana, Vesga, Grace y Galindo (2014), quienes a su vez emplearon como rango para medir a la variable estrategias metacognitivas: totalmente de acuerdo (1), en desacuerdo (2), ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y completamente de acuerdo (5); mientras que para la segunda variable desempeño académico se empleó como instrumento el registro de notas de los estudiantes de posgrado, para establecer la escala valorativa de dicha variable, se consideró la escala propia de la Universidad privada de Lima 2021, las cuales se precisa a continuación: Sobresaliente (18-20), notable (15-17), aprobado (11-14), desaprobado (00-10)

Instrumento 1

Tabla 3

Ficha técnica 1 del cuestionario de estrategias metacognitivas

Título	Cuestionario de estrategias metacognitivas
Autor	Huertas Bustos, Adriana Patricia, Vesga Bravo, Grace Judith, & Galindo León, Mauricio
Año	2014
Margen de aplicación	Es aplicable a estudiantes objeto de estudio
Forma de administración	Individual
Tiempo de aplicación	20 minutos
Sujetos de aplicación	Estudiantes del primer ciclo de maestría en docencia universitaria 2021-3
Dimensiones que evalúa	Conocimiento de la cognición Regulación de la cognición
Significación	El cuestionario evalúa las estrategias metacognitivas del estudiante en un total de 52 ítems.
Puntuación y escala valorativa	Totalmente de acuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4), Completamente de acuerdo (5)

Nota: Elaboración propia

3.7.3 Validación

La validación del instrumento fue mediante el juicio de expertos, para lo cual se sometió a un total de 5 docentes expertos temáticos y metodólogos. De acuerdo con Galicia, *et al.* (2017) esta validación hace referencia a la teórica calidad de la respuesta que se obtiene de una persona, el grado de profundización de la valoración, facilidad de la puesta en marcha, uso de estrategias para la recolección de información, entre otros.

Tabla 4

Validación por juicio de expertos

Jueces Expertos	Decisión
Dra. Rosario Pilar Ramos Vera	Aplicable
Mg. César Mescua Figueroa	Aplicable
Dr. Luis Antonio Remuzgo Barco	Aplicable
Dr. Erman Alvarado Guevara	Aplicable
Dra. Patricia María Ramos Vera	Aplicable

Nota: Elaboración propia

3.7.4 Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento de recolección de datos fue corroborada mediante el estadístico Alfa de Cronbach, para ello, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 30 estudiantes que tuvieron las mismas características a la población de estudio, seguido de ello, se procedió a procesar los datos mediante el estadístico SPSS 25. Con respecto a los valores obtenidos se puede señalar en la siguiente tabla:

Tabla 5

Confiabilidad de los instrumentos según alfa de Cronbach

Instrumento	Alfa de Cronbach	Grado de confiabilidad
Estrategias metacognitivas	0,962	Muy fuerte

Nota: Elaboración propia.

3.8 Plan de procesamiento y análisis de datos

Para realizar el análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial se utilizó el programa estadístico SPSS 25.0. Asimismo, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman para medir la relación entre las variables con sus respectivas dimensiones,

3.9 Aspectos éticos

Para la elaboración del trabajo de investigación se tendrá en cuenta el consentimiento informado de los estudiantes de posgrado que voluntariamente deseen participar, para la recolección de la información. Asimismo, se tendrá en cuenta la autorización que brindo la Escuela de Posgrado de una Universidad Privada de Lima para la recolección de datos; así como también se consideró en la redacción del informe las normas APA en su 7th edición y analizado para su originalidad el programa antiplagio Turnitin el cual arrojó como resultado un 7 % de similitud. Finalmente, se consideró la Ley N° 29733 “Ley de Protección de Datos Personales” para asegurar la confidencialidad y anonimato de los participantes en el presente estudio.

CAPITULO IV: PRESENTACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

4.1 Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

Las variables se analizaron de forma descriptiva determinando sus respectivas escalas valorativas, dichos resultados se muestran en las siguientes tablas y figuras.

4.1.1.1. Escala valorativa de las variables

Se puede observar en la siguiente tabla los resultados de los puntajes mínimo y máximo, así como los niveles de la variable estrategias metacognitivas y sus dimensiones, llegando a puntuaciones que oscilan entre 122 y 260 para la variable y para sus dimensiones entre 42 y 175.

Tabla 6

Niveles y rangos de la variable Estrategias Metacognitivas

Variable y dimensiones	N	Puntajes		Bajo	Niveles	
		Mín	Max		Regular	Alto
Estrategias Metacognitivas	80	122	260	122 – 168	169 - 215	216 - 260
Conocimiento de la cognición	80	42	85	42 – 56	57 - 71	72 - 85
Regulación de la cognición	80	80	175	80 – 111	112 - 143	144 - 175

Nota: Elaboración propia

Así también en la tabla 7 se aprecian los resultados de los niveles, puntaje máximo y mínimo de la variable Desempeño académico, el cual tiene una dimensión que es el logro de competencias, los puntajes van de 11 a 20, es importante mencionar que estos datos corresponden a las calificaciones de los estudiantes.

Tabla 7

Niveles y puntajes de la variable Desempeño académico

Variable y dimensiones	Puntajes		Niveles			
	Mín	Max	Desaprobado	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Desempeño Académico	11	20	0-10	11 - 14	15 - 17	18 - 20

Nota: Elaboración propia

4.1.1.2. Distribución y frecuencias de las variables

La tabla 8 y figura 3, muestra los resultados de la distribución de los niveles con sus respectivas frecuencias y porcentajes de la variable Estrategias metacognitivas, en la misma se tiene que el 3.8% de los estudiantes (3) indicó encontrarse en un nivel bajo en cuanto a sus estrategias metacognitivas, el 56.2% (45 estudiantes) indicó encontrarse en el nivel regular de estrategias metacognitivas y el 40% (32 estudiantes) indicó presentar un nivel alto de estrategias metacognitivas.

Tabla 8

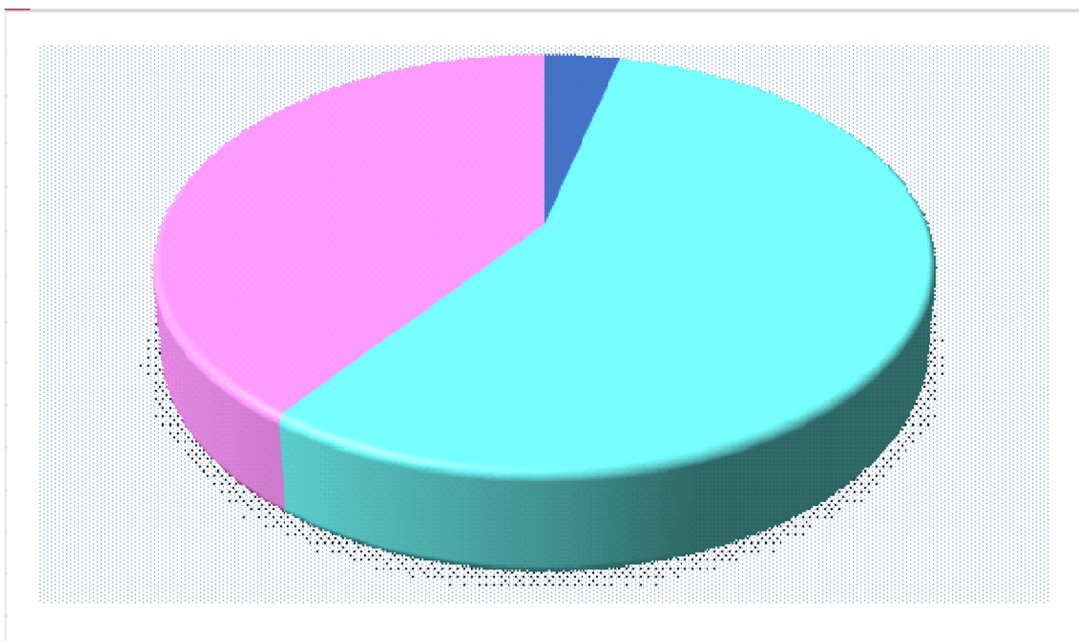
Distribución y frecuencia de niveles de Estrategias Metacognitivas

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Bajo	3	3.8
	Regular	45	56.2
	Alto	32	40.0
	Total	80	100.0

Nota: Elaboración propia

Figura 3

Frecuencias y niveles de la variable Estrategias Metacognitivas



Por su parte la tabla 9 y figura 4 muestran los resultados a los que se llegaron sobre la distribución de los niveles y frecuencias de las dos dimensiones de Estrategias metacognitivas, en las mismas se tiene que en la dimensión Conocimiento de la cognición el 2.5% es decir 2 estudiantes, indicaron presentar un nivel bajo de la referida dimensión, el 56.3% (45 estudiantes) se hallaron en el nivel regular y el 41.3% lo que significan 33 estudiantes, presentaron un nivel alto de conocimiento de la cognición; en cuanto a la segunda dimensión Regulación de la cognición el 5% lo que es igual a 4 estudiantes presentan un nivel bajo en esta dimensión, el 53.8% , es decir 43 estudiantes, presentaron un nivel regular y el 41.3% lo que representa 33 estudiantes, presentaron un nivel alto en cuanto a regulación de la cognición .

Tabla 9

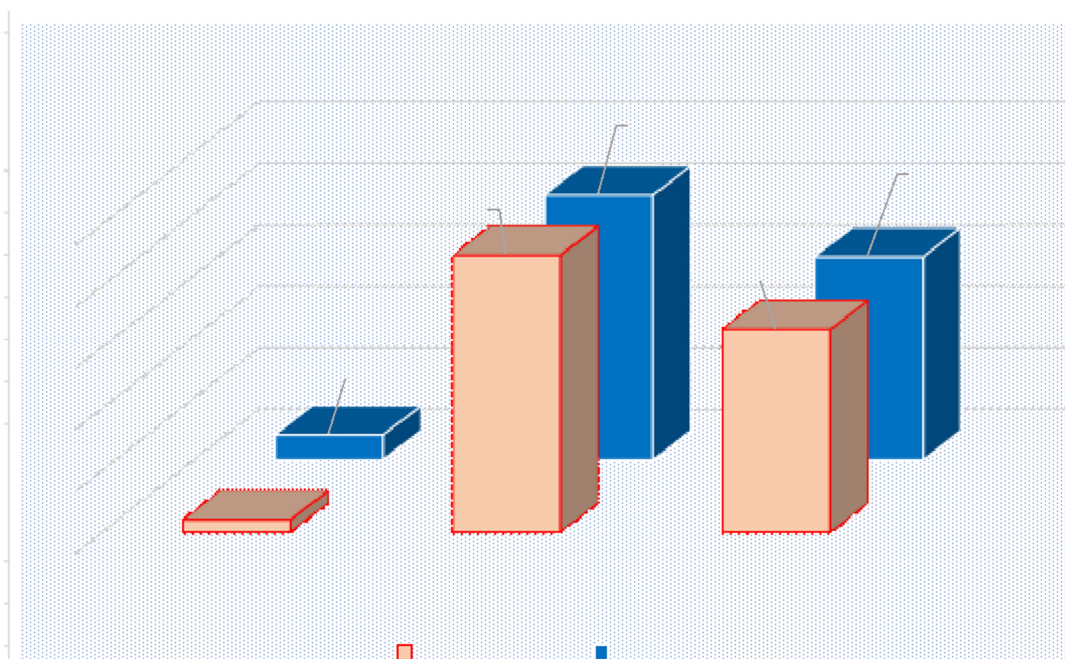
Distribución y frecuencia de las dimensiones de Estrategias Metacognitivas

	Bajo		Medio		Alto		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Conocimiento de la cognición	2	2.5	45	56.3	33	41.3	80	100
Regulación de la cognición	4	5	43	53.8	33	41.3	80	100

Nota: Elaboración propia

Figura 4

Frecuencias y niveles de las dimensiones de Estrategias Metacognitivas



Otro resultado se observa en la tabla 10 y figura 5, en las cuales se encuentra los niveles de la variable Desempeño académico con sus respectivas frecuencias, cabe mencionar que al ser la referida variable, unidimensional, los datos hallados representan también el nivel del logro de competencias, los cuales corresponden a las calificaciones obtenidas de los estudiantes que formaron parte del estudio; en ese sentido se presenta lo siguiente: el 6.3% de la muestra es decir 5 estudiantes se encuentran en el nivel de aprobado; el 20% lo que significa 20 estudiantes se

encuentran en el nivel notable y el 73.8% lo que representa 59 estudiantes se encuentran en el nivel sobresaliente.

Tabla 10

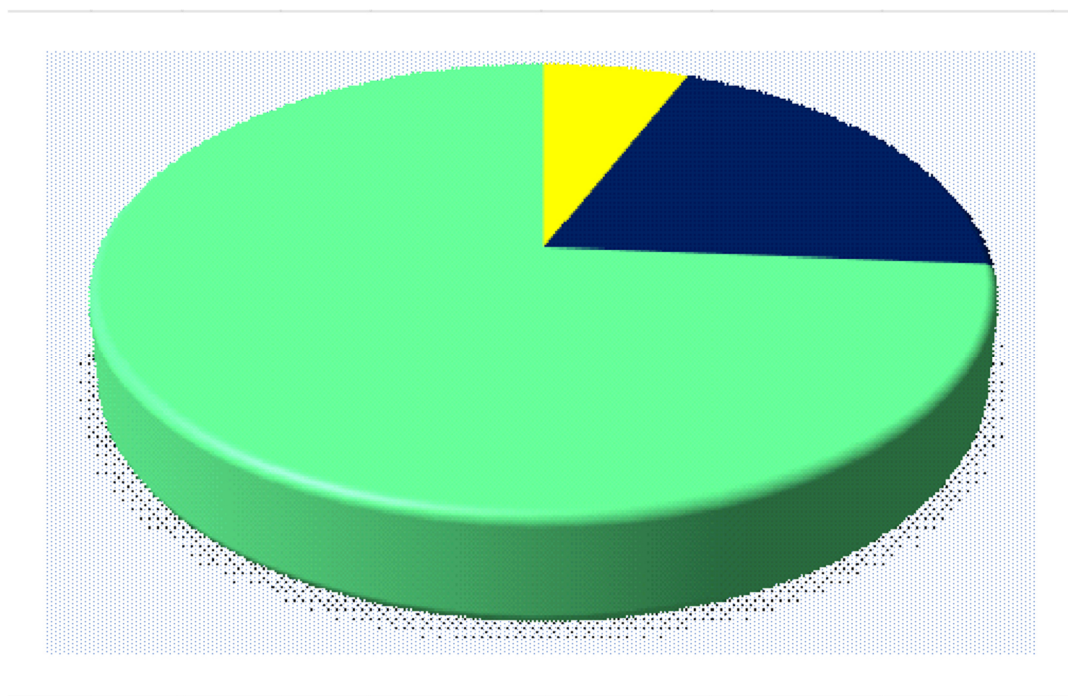
Distribución y frecuencia de niveles de Desempeño Académico

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel	Aprobado	5	6.3
	Notable	16	20.0
	Sobresaliente	59	73.8
	Total	80	100,0

Nota: Elaboración propia

Figura 5

Frecuencias y niveles de la variable Desempeño Académico



4.1.1.3. Distribución cruzada entre Estrategias metacognitivas y Desempeño Académico

De acuerdo al análisis del cruce de datos entre las variables del estudio plasmada en la tabla 11 y figura 6 , se obtuvo como resultado que cuando los estudiantes presentan un nivel bajo de

Estrategias metacognitivas no se tienen estudiantes en nivel aprobado y notable en cuanto al Desempeño Académico, sin embargo si evidencia que existe el 3.8% de estudiantes en nivel sobresaliente; así también cuando las estrategias metacognitivas de los estudiantes se encuentran en nivel regular, se halló que el 5% de estudiantes se encontraban en nivel aprobado de Desempeño académico, el 12.5% en el nivel notable y el 38.8% en el nivel sobresaliente; por último cuando en los estudiantes que presentaron un nivel alto de estrategias metacognitivas, su nivel en Desempeño Académico fue que el 1.3% se encontró en el nivel aprobado, el 7.5% en nivel notable y el 31.3% en nivel sobresaliente; estos resultados podrían sugerir que a mayor nivel de estrategias metacognitivas en los estudiantes del estudio, su desempeño académico se sitúa en nivel sobresaliente

Tabla 11

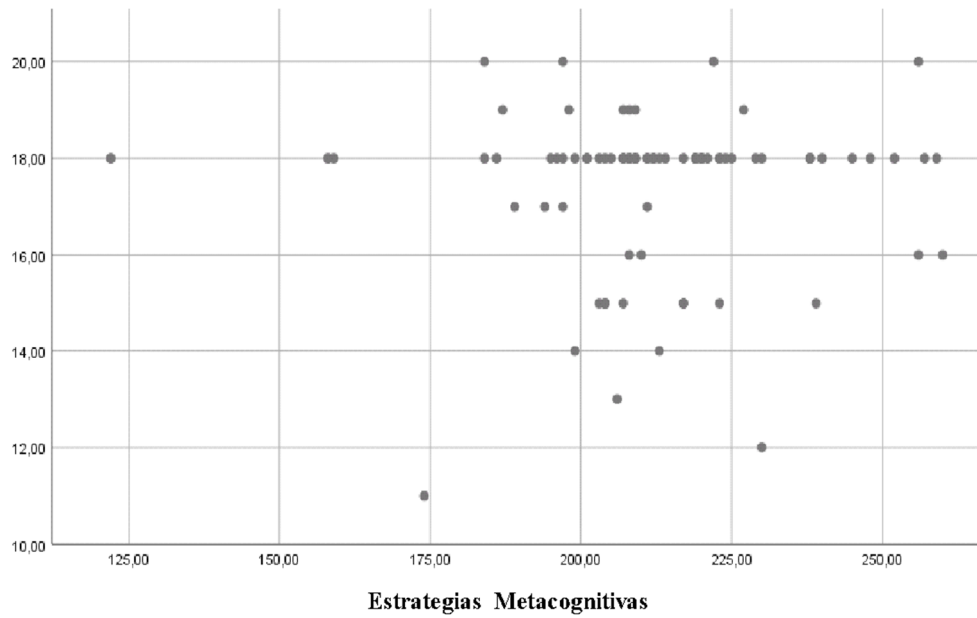
Distribución entre Estrategias Metacognitivas y Desempeño Académico

		Desempeño Académico			Total	
		Aprobado	Notable	Sobresaliente		
Estrategias Metacognitivas	Bajo	n	0	0	3	16
		%	0.0%	0.0%	3.8%	20.0%
	Regular	n	4	10	31	23
		%	5.0%	12.5%	38.8%	28.8%
	Alto	n	1	6	25	41
		%	1.3%	7.5%	31.3%	51.3%
Total	n	5	15	59	80	
	%	6.3%	18.8%	73.8%	100.0%	

Nota: Elaboración propia

Figura 6

Dispersión entre Estrategias Metacognitivas y Desempeño Académico



4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1 Prueba de normalidad

El tamaño de la muestra al ser mayor a 50, se consideró en la prueba de normalidad trabajar Kolmogorov-Smirnov ello con la finalidad de analizar si los datos provienen de una distribución normal, en esta línea la tabla 12 presenta los resultados del valor de significancia de sus respectivas distribuciones de las variables y dimensiones, la cual como se puede apreciar es significativa ya que el valor de p es < 0.05 ; por lo que se concluye que los datos no provienen de una distribución normal, considerando este resultado se decidió utilizar la prueba estadística no paramétrica Coeficiente Rho de Spearman, para poder comprobar las hipótesis planteadas.

Tabla 12

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias Metacognitivas	0.102	80	0.003	0.938	80	0.001
Conocimientos de cognición	0.098	80	0.005	0.960	80	0.014
Regulación de cognición	0.125	80	0.004	0.925	80	0.000
Desempeño Académico	0.376	80	0.000	0.760	80	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

4.1.2.2 Prueba de hipótesis

Para contrastar las hipótesis se consideró los siguientes criterios:

Nivel de confianza: 95%

Margen de error: $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p > \alpha \rightarrow$ se acepta la hipótesis nula H_0 Si $p < \alpha \rightarrow$ se

acepta la hipótesis alterna H_a

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$.

Hipótesis general

H_a Existe relación significativa entre estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

H₀ No existe relación entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

Tabla 13*Correlación de Hipótesis General*

			Estrategias Metacognitivas	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Estrategias Metacognitivas	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1.000	,658*
		N	80	80
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,658*	1.000
		N	80	80

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

De la tabla 13 se puede precisar que el valor de significancia fue de $0,001 < 0,05$, por esta razón se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo cual significa que existe relación significativa entre el Estrategias metacognitivas y Desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3; así también es importante indicar que la relación es positiva entre ambas variables ya que el coeficiente de Rho Spearman dio como resultado el grado de relación de 0,658.

Hipótesis específica 1

H₁: Existe relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

H₀: No existe relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

Tabla 14*Correlación de Hipótesis específica 1*

			Conocimiento de la cognición	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Conocimiento de la cognición	Coefficiente de correlación	1.000	,356
		Sig. (bilateral)		,000
		N	80	80
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación	,356	1.000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	80	80

En la tabla 14 se muestran los resultados del análisis de correlación entre la dimensión Conocimiento de la cognición y la variable Desempeño académico, de los resultados obtenidos se refiere que el valor de significancia fue de $0,000 < 0,05$, por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, lo que quiere decir que existe relación asignativa entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3, del mismo modo se establece que esta relación es positiva ya que el coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,356.

Hipótesis específica 2

H₂: Existe relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

H₀: No existe relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3.

Tabla 15*Correlación de Hipótesis específica 2*

			Regulación de la cognición	Desempeño Académico
Rho de Spearman	Regulación de la cognición	Coefficiente de correlación	1.000	,746
		Sig. (bilateral)		,000
		N	80	80
	Desempeño Académico	Coefficiente de correlación	,746	1.000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	80	80

Por último, la tabla 15 muestra los resultados de la comprobación de la hipótesis específica 2, en ella se aprecia que el valor de significancia fue de $0,000 < 0,05$, por lo que se decide aceptar la hipótesis alterna y rechazar la nula, es decir existe relación significativa entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3, del mismo modo se refiere que esta relación es positiva considerando que el coeficiente de Rho Spearman dio como resultado el grado de 0,746.

4.1.3. Discusión de resultados

Respecto a los resultados obtenidos luego de contrastar la hipótesis general se determinó que existe relación significativa entre Estrategias metacognitivas y Desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3; sustentado ello en el valor de significancia que fue de 0,001, al mismo tiempo se obtuvo que la relación era positiva moderada confirmado con el grado de coeficiente de Rho Spearman el mismo que fue de 0,658,

dichos hallazgos no coinciden con lo encontrado por Gonzales *et al.* (2013), quienes en su investigación tuvieron como objetivo “Analizar la relación existente entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias metacognitivas con el rendimiento académico de estudiantes en cursos de Química de la carrera de Educación Mención Ciencias Físico Naturales de la Universidad de Los Andes”, el resultado del mismo fue que no existía relación lineal entre las estrategias metacognitivas con el rendimiento académico; sin embargo los resultados obtenidos si concuerda con lo hallado por Córdova *et al.* (2020), quienes tuvieron en su investigación el objetivo de determinar si existía relación entre estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje en universitarios; demostrando una relación directa y significativa entre ambas variables, con un nivel de significancia de 0,000 y el Rho de Spearman de 0,224; desde el enfoque teórico de Flavell (1979), citado por Córdova (2019), y Morales (1991), citado por Hurtado (2017) sostiene que al ser una persona consciente de su estilo de pensamiento, sus procesos cognitivos, el contenido estructural y como es capaz de controlar estos procesos, los va a organizar y procesar con la finalidad de hacerla significativa y mejorar su aprendizaje, evidenciándose ello en un buen desempeño; en este aspecto Tobón (2008) refiere que las competencias son desempeños que llevan a la persona a realizar una determinada acción cuya base es el proceso metacognitivo.

En relación a la primera hipótesis específica del estudio se halló relación significativa entre el Conocimiento de la cognición y el Desempeño académico estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3, dado que el valor de significancia fue de $0,000 < 0,05$, se determinó también que la relación era positiva considerando que la correlación de coeficiente de Rho de Spearman fue de 0,356; estos resultados permiten hacer la comparación con el estudio de Navarro (2019) quien en su tesis planteó el objetivo de hallar la relación entre el aprendizaje de estrategias metacognitivas y la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora en

estudiantes universitarios, el resultado al que llegó fue que existía una relación significativa entre ambas variables a un nivel de significancia de 0,000 y un grado de Rho Spearman de 0,877; asimismo concuerda con la Teoría de la Mente de Piaget quien postula que la inteligencia se basa en dos atributos: la organización y la adaptación del conocimiento sobre el pensamiento; de acuerdo a Huertas (2014) el conocimiento cognitivo hace referencia si las personas conocen su propio conocimiento considerando aspectos como el declarativo, procedimental y condicional, el autor lo relaciona con el “saber sobre”, “saber cómo” y “saber qué y cuándo”; lo que significa que a un mejor uso de estrategias metacognitivas referidas al conocimiento de la cognición el desempeño académico de los estudiantes se ve favorecido.

Sobre la segunda hipótesis específica, se obtuvo como resultado que existía relación significativa y positiva entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, puesto que el valor de significancia fue de $0,000 < 0,05$, y el Rho Spearman fue de 0,746, el hallazgo concuerda con el estudio de García *et al.* (2020) quienes por medio de un programa de intervención lograron identificar los puntos débiles y fuertes de las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios; encontrando que después de aplicar el programa los estudiantes presentaron mejoras significativas de sus estrategias metacognitivas; en este sentido la correlación entre regulación de la cognición y la nota de examen fue de 0,432 a un nivel de significancia de 0,001; si se toma en cuenta lo referido por Huertas (2014) que la regulación de la cognición tiene que ver con la forma como la persona gestiona su aprendizaje para alcanzar un determinado objetivo y lo precisado por Montes y Lerner (2011), citado por López (2020), que el desempeño académico se expresa en escala vigesimal de 0 a 20, y es el nivel demostrado de competencia en determinada materia, es importante que el estudiante universitario bajo el enfoque de competencias desarrolle o mejore sus estrategias de regulación de la cognición con la finalidad de alcanzar sus objetivos

académicos y alcance el desempeño idóneo como lo precisa Tobón (2008) para su transformación y aplicación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Las conclusiones que derivan de la investigación fueron:

Primera: Se determinó que existe relación entre estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima- 2021-3, la misma que fue significativa y positiva, tomando en cuenta que el valor de significancia fue de $p = 0,001 < 0,05$ y el coeficiente de Rho Spearman de 0, 658.

Segunda: Se logró determinar que si existe relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021-3, esto tomando en cuenta que el valor de significancia fue de $p = 0,000 < 0,05$ y el coeficiente de Rho Spearman de 0, 356, lo que indica una relación significativa y positiva entre conocimiento de la cognición y el desempeño académico.

Tercera: Se determinó que existe relación entre la regulación de la cognición y el desempeño

académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima 2021-3, considerando que el valor de significancia fue de $p = 0,000 < 0,05$ y el coeficiente de Rho Spearman de 0,746, por lo que se establece que la relación es significativa y positiva entre la regulación de la cognición y el desempeño académico.

5.2. Recomendaciones

Se recomienda a los entes y autoridades universitarias, brindar talleres de capacitación o actualización a sus docentes sobre las bondades de las estrategias metacognitivas, así también considerarlas como un eje transversal en la curricula de formación de todo profesional, tomando en cuenta que la metacognición en el ámbito de la Educación superior es fundamental en la formación del mismo, puesto que por medio de ella se puede conseguir que el aprendizaje se torne significativo y autónomo, evidenciándose en el desempeño idóneo de los estudiantes.

Se recomienda también a los docentes mediante las diversas reuniones con sus coordinadores o pares, intercambien y compartan aquellas experiencias de su praxis educativa sobre la forma de aplicar las estrategias metacognitivas que promueva en los estudiantes universitarios, mejorar su desempeño académico desde el enfoque de competencias, ya que cuando egresen les permitirá aportar eficientemente sus conocimientos en el mundo laboral o en el contexto en cual se desenvuelven como profesionales.

A los estudiantes se recomienda desarrollar estrategias metacognitivas puesto que estas elevan la calidad de la educación que reciben, asimismo su empleo contribuirá a ser conscientes cómo funcionan sus procesos de aprendizaje, para controlarlos y poder adaptarse al rigor que

conlleva formarse como futuro profesional y evitar caer en frustraciones, obteniendo buenos resultados en el nivel académico.

REFERENCIAS

- Alcas, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45. <https://doi.org/10.17162/au.v9i1.348>
- Baque, G., & Portilla, I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. 58, 6(5). <https://doi.org/DOI: 10.23857/pc.v6i5.2632>
- Betancourt-Pereira, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador. *Revista Investigación Valdizana*, 14(1), 29-37. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.487>.
- Bezada, M. (2017). *Estrategias metacognitivas y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación del VII ciclo de la Universidad Nacional Federico Villarreal—2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Enrique Guzmán y Valle] <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2108>
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D. y Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: Una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L. y Pasquel, A. (2020). Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Juliaca. *Revista de Investigaciones*, 8(3), 1224-1233. <https://doi.org/10.26788/riepg.v8i3.1574>
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L., & Pasquel, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement

- y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Calle, M., Vanegas, A., Jaramillo. (2021). *Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje desde la Neuroeducación para el Mejoramiento del Rendimiento Académico de los Estudiantes de Primer y Segundo Semestre de Medicina de la Universidad CES de la Ciudad de Medellín en el Año 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad CES, Colombia]. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5439>
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Carhuaz, A. (2017). *Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de educación secundaria SJL-2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21665>
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., & Navarro, C. (2017). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. *Revista colombiana de psicología*, 21(1), 149-161. <https://doi.org/doi:10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Córdova, S., Mamani, B., Apaza T. (2019). Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Juliaca. Universidad Nacional del Altiplano. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 8(3), 1224-1233. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2019.3.141>
- Crespo, M. (2000). La metacognición: Las diferentes vertientes de una teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>

Díaz, P., Reyes, P. (2017). Factores emocionales negativos y estrategias de afrontamiento que influyen en el desempeño académico en estudiantes universitarios. Jóvenes en la ciencia. *Revista de publicación científica*, 3(2), 93-98.

<http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/3508>

Diéguez, A., Ajila, F. y Velásquez, T. (2017). Las Tic en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. *European Scientific Journal*, 13(34), 268-283. <https://doi.org/Doi: 10.19044/esj>.

Fiestas, J. (2019). *Hábitos de estudio y desempeño académico de los estudiantes de la carrera*

profesional de interpretación musical de la Universidad Nacional de Música, Lima, 2018. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión].

<http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/4237>

Garcés, L., Vivas, Á. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, 1(376), 231-248.

<https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>

García, R., Cuevas, O., Vales, J. y Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106-121. <http://ref.scielo.org/8r5fqm>

García, M., Vilanova, S., Señorino, O., Medel, G, & Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 49-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000300049&script=sci_arttext

García, T., González-Cabañes, E., Al-Halabí, S., & Rodríguez, C. (2020). Resultados

- de una intervención sobre la metacognición en estudiantes universitarios: Evidencia previa a través de una experiencia. En *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (Primera edición. Rosabel Roig-Vila, pp. 604-613). Octaedro Editorial. <http://hdl.handle.net/10045/110076>
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Universidad Pedagógica de Durango. Investigación Educativa Duranguense*, 4, 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880921.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, María. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL
- Hernández-Sampieri, R.& Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. . Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Huertas, A., Vesga, G, & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento ‘Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)’, con estudiantes colombianos. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 5(10), 55 -74.
<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>
- Hurtado, A. (2017). Los procesos cognitivos: Metacognición como proceso de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 23, 19-24.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: Una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros*, 12(2), 25-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655660002.pdf>
- Jiménez, R., & Puente, F. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de publicación universitaria*, 3(1), 11-16. <https://doi.org/10.17162/riu.v3i1.36>
- López, C. (2020). *Autoeficacia percibida, estrategias metacognitivas y desempeño*

académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019. [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna].

<https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1482>

Malte, E. (2018). *El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora.* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]

<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1147>

Martínez, J. y Valencia, E. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias químicas. *UNIANDÉS Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 8(2), 277-290.

<http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2199>

Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., & Martín, S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre MINEDU. (2020b). Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. [https://www.cne.gob.pe/proyecto-educativo-](https://www.cne.gob.pe/proyecto-educativo-nacional/#:~:text=El%20Proyecto%20Educativo%20Nacional%202036,distinci%C3%B3n%20de%20ning%C3%B3n%20tipo%2C%20podamos)

[nacional/#:~:text=El%20Proyecto%20Educativo%20Nacional%202036,distinci%C3%B3n%20de%20ning%C3%B3n%20tipo%2C%20podamos](https://www.cne.gob.pe/proyecto-educativo-nacional/#:~:text=El%20Proyecto%20Educativo%20Nacional%202036,distinci%C3%B3n%20de%20ning%C3%B3n%20tipo%2C%20podamos)

Ministerio de Educación. MINEDU. (2015). Aprobación de la Política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Decreto Supremo N° 016-2015 MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118310-016-2015->

Miljanovich, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo.* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://n9.cl/rpmk0>

Lerner, J. (2010). Rendimiento académico en la perspectiva del desarrollo y bienestar del estudiante. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (160), 73-89.

<https://www.redalyc.org/pdf/215/21520989006.pdf>

Morales, L. (2019). *Relación entre las Estrategias Metacognitivas y la Motivación Académica con el Rendimiento Académico en los Estudiantes de una Escuela de Ingeniería*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego].

<http://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5068>

Morales, E., García, F., Campos, R., & Astroza, C. (2015). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 36, 1-19.

<https://revistas.um.es/red/article/view/233721>

Navarro, H. (2019). *El Aprendizaje de estrategias metacognitivas y el mejoramiento del nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de los primeros ciclos de la Universidad Autónoma del Perú, 2015*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4563>

Organización de los Estados Americanos. OEA (2017). La Articulación entre Educación y Trabajo en las Américas. OAS Cataloging-in-Publication Data, Resultados del Taller Intersectorial sobre Empleo Juvenil, 1-132.

<http://scm.oas.org/pdfs/2017/CIDTR00189S01.PDF>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227-232.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.

Palacios, J. y Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(1), 5-16.

https://www.academia.edu/download/42826797/007_Palacios.pdf

- Paredes-Ayrac, D. (2019). Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. *Revista SCIENDO*, 22(4): 307-314. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2019.038>
- Parra, H., Tobón, S. y López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Revista del Centro de Investigaciones Educativas PARADIGMA*, 36(1), 42-55.
http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512015000100004&script=sci_arttext
- Parra, Á. (2019). *Incidencia de la Teoría de modificabilidad estructural cognitiva en torno al desarrollo de habilidades lectoras a través de los módulos de aprendizaje en la Institución Educativa Liceo Mayor de Soacha. "BIENESTAR PARA TODOS"*. [Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <http://hdl.handle.net/10654/31912>
- Peronard, M. (s. f.). Los estudios metacognitivos y sus raíces en el tiempo. *Boletín de Filología*, 39(1), Pág. 123-140
<https://auroradechile.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/20325>
- Popandopulo, A., Fominykh, N. y Kudysheva, A. (2021). ¿Necesitan los educadores habilidades metacognitivas en el entorno educativo actual? *Habilidades de pensamiento y creatividad*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100878>
- Puma, M. (2020). *Relación de estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/14694>
- Quintero, M. y Orozco, G. (2005). El desempeño académico: Una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 93-115.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664>

- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas pedagógicas del docente en la transformación. *Revista Orbis*, 13(37), 41-55.
<http://ojs.revistaorbis.org.ve/index.php/orbis/article/view/312>
- Ruvalcabar-Estrada., H. y Trisca, J. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: Efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación. Apuntes Universitarios-México*, 11(3), 311-330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Sánchez, M., Solano, I. y Gonzales, V. (2016). FLIPPED-TIC: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *Revista Latinoamericana de tecnología Educativa*, 15(3), 68-81. <https://doi.org/DOI: 10.17398/1695-288X.15.3.69>
- Sandoval, E. (2017). *El docente como mediador emocional y cognitivo de jóvenes en contextos vulnerados: Tensiones y desafíos para la transformación de la práctica pedagógica*. [Tesis de Doctorado, Universidad Austral de Chile].
<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 25-28.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias: El enfoque complejo. *Grupo CIFE*, 1-

30.<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3491>

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Ecoe

http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

UNESCO [61517]. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Universidad Privada Norbert Wiener. (2021). Reglamento de Estudios de Pregrado de

la Universidad Privada Norbert Wiener. <https://www.uwiener.edu.pe/wp-content/uploads/2021/06/1.2.-Reglamento-de-estudios-de-Pregrado-Actualizado.pdf>

Vélez, C., & Ruíz, F. (2021). Metacognición: Un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de investigación científica*, 3(1), 164-184.

<https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.112>

Vielma, V., y Salas M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y

Bruner Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 3(9), 30-37.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

Yamada, G. (2020). La Universidad frente al futuro del empleo. *Revista UNIR*, 95-105.

https://issuu.com/nuevarevista.unir/docs/cuaderno_monografico_de_peru_completo

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y el desempeño académico en los estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021?</p> <p>Problemas específicos: 1. ¿Cuál es la relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021? 2. ¿Cuál es la relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación que existe entre estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021.</p> <p>Objetivos específicos: 1. Determinar la relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021. 2. Determinar la relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021.</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación significativa entre estrategias metacognitivas y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021-3</p> <p>Hipótesis específicas: H1 Existe relación entre el conocimiento de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021-3 H2 Existe relación entre la regulación de la cognición y el desempeño académico en estudiantes de una Universidad Privada de Lima-2021-3</p>	<p>V1: Estrategias metacognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la cognición - Regulación de la cognición <p>V2: Desempeño académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro de competencias 	<p>Método: Hipotético deductivo</p> <p>Tipo de Investigación: Aplicada</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>Población: 80 estudiantes</p> <p>Muestra censal: 80 estudiantes</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: -Cuestionario de Huertas Bustos, Adriana Patricia, Vesga Bravo, Grace Judith, & Galindo León, Mauricio (2014) -Registro de notas.</p>

ANEXO 2: Instrumentos

CUESTIONARIO PARA ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimado participante, la metacognición es una forma de aprendizaje que busca en los estudiantes el aprender a aprender formando en ellos una autoconciencia y autorregulación a través de estrategias para el logro del aprendizaje teórico práctico, por lo que se le invita a participar de forma anónima y confidencial en este trabajo de investigación.

Marque con un aspa en uno de los casilleros de acuerdo a como estime conveniente de acuerdo con los siguientes criterios

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

		1	2	3	4	5
1	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	1	2	3	4	5
2	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	1	2	3	4	5
3	Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	1	2	3	4	5
4	Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea	1	2	3	4	5
5	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	1	2	3	4	5
6	Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
7	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	1	2	3	4	5
8	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
9	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	1	2	3	4	5
10	Tengo claro que tipo de información es más importante aprender	1	2	3	4	5
11	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
12	Soy bueno para organizar información	1	2	3	4	5
13	Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	1	2	3	4	5
14	Utilizo cada estrategia con un propósito específico	1	2	3	4	5
15	Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	1	2	3	4	5
16	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda	1	2	3	4	5
17	Se me facilita recordar la información	1	2	3	4	5
18	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5
19	Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	1	2	3	4	5
20	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	1	2	3	4	5
21	Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	1	2	3	4	5
22	Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	1	2	3	4	5
23	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor.	1	2	3	4	5
24	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	1	2	3	4	5
25	Pido ayuda cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5

26	Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	1	2	3	4	5
27	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	1	2	3	4	5
28	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso	1	2	3	4	5
29	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	1	2	3	4	5
30	Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	1	2	3	4	5
31	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	1	2	3	4	5
32	Me doy cuenta de si he entendido algo o no	1	2	3	4	5
33	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	1	2	3	4	5
34	Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	1	2	3	4	5
35	Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia	1	2	3	4	5
36	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	1	2	3	4	5
37	Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	1	2	3	4	5
38	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
39	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	1	2	3	4	5
40	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	1	2	3	4	5
41	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	1	2	3	4	5
42	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
43	Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	1	2	3	4	5
44	Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	1	2	3	4	5
45	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	1	2	3	4	5
46	Aprendo más cuando me interesa el tema	1	2	3	4	5
47	Cuando estudio intento hacerlo por etapas	1	2	3	4	5
48	Me fijo más en el sentido global que en el específico	1	2	3	4	5
49	Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no	1	2	3	4	5
50	Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	1	2	3	4	5
51	Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	1	2	3	4	5
52	Me detengo y releo cuando estoy confundido	1	2	3	4	5

Anexo 3: Validez del instrumento

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

N°	VARIABLE 1: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DIMENSION 1: CONOCIMIENTOS DE LA COGNICIÓN								
CONOCIMIENTO DECLARATIVO								
5	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	X		X		X		
10	Tengo claro que tipo de información es más importante aprender	X		X		X		
12	Soy bueno para organizar información	X		X		X		
16	Sé que esperan los profesores que yo aprenda	X		X		X		
17	Se me facilita recordar la información	X		X		X		
20	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	X		X		X		
32	Me doy cuenta si he entendido algo o no	X		X		X		
46	Aprendo más cuando me interesa el tema	x		x		X		
CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL								
3	Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	X		X		X		
14	Utilizo cada estrategia con un propósito específico	X		X		X		
27	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	X		X		X		
33	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	x		x		X		
CONOCIMIENTO CONDICIONAL								
15	Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	X		X		X		
18	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	X		X		X		
26	Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	X		X		X		
29	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	X		X		X		
36	Sé en que situación será más efectiva cada estrategia	x		x		X		
DIMENSION 2: REGULACIÓN DE LA COGNICIÓN								
PLANIFICACIÓN								
		SI		SI		SI		

4	Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea	X		X		X		
6	Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	X		X		X		
8	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	X		X		X		
22	Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	X		X		X		
23	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	X		X		X		
42	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	X		X		X		
45	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	x		x		X		
ORGANIZACIÓN								
9	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante	X		X		X		
13	Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	X		X		X		
30	Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	X		X		X		
31	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	X		X		X		
37	Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	X		X		X		
39	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	X		X		X		
41	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	X		X		X		
43	Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	X		X		X		
47	Cuando estudio intento hacerlo por etapas	X		X		X		
48	Me fijo más en el sentido global que en el específico	x		x		X		
MONITOREO								
1	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	X		X		X		
2	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	X		X		X		

11	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	X		X		X	
21	Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	X		X		X	
28	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso	X		X		X	
34	Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	X		X		X	
49	Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no	x		x		X	
DEPURACIÓN		SI	NO	SI	NO	SI	NO
25	Pido ayuda cuando no entiendo algo	X		X		X	
40	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	X		X		X	
44	Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	X		X		X	
51	Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	X		X		X	
52	Me detengo y releo cuando estoy confundido	x		x		X	
EVALUACIÓN		SI	NO	SI	NO	SI	NO
7	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	X		X		X	
19	Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	X		X		X	
24	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	X		X		X	
36	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	X		X		X	
38	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	X		X		X	
50	Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	x		X		X	

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

Observaciones: -Presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Rosario Pilar Ramos Vera DNI: 10233410

Especialidad del validador: Temático

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Firma del experto.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Observaciones: Hay suficiencia.

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

Apellidos y nombres del juez validador: AUGUSTO CÉSAR MESCUA FIGUEROA DNI: 09929084

Especialidad del validador: Especialista en Psicología de la Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Firma del experto.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Observaciones: -

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Luis Antonio Remuzgo Barco DNI: 09830812

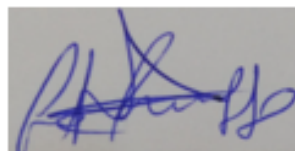
Especialidad del validador: Dr. en Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



.....
Dr. Luis Antonio Remuzgo Barco

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Observaciones:

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

Apellidos y nombres del juez validador: Erman Alvarado Guevara DNI: 26711088

Especialidad del validador: Dr. en Educación.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



.....
Dr. Erman Alvarado Guevara

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

Observaciones: -

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

Apellidos y nombres del juez validador: Doctora Patricia María Ramos Vera
DNI: 10752275

Especialidad del validador: Doctora en educación

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Doctora Patricia María Ramos Vera

Anexo 4 Confiabilidad del instrumento

· **Fiabilidad**

[ConjuntoDatos0]

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	30	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,962	52

Anexo 6: Carta de aprobación de la institución para la recolección de datos



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

Lima, 04 de noviembre del 2021

CARTA N° 115 -EPG-UPNW

Dr.
Guillermo A. Raffo Ibarra
Director de la Escuela de Posgrado
Universidad Norbert Wiener
Jr. Larrabure y Unanue N° 110 Cercado de Lima

Presente. -

De mi mayor consideración

Es grato dirigirme a usted para saludarla cordialmente y a la vez presentar a la Mg. Purizaca Bernaldes Graciela Ofelia, con código de matrícula N° 2018900383 de la Maestría en Docencia Universitaria, con la finalidad de aplicar los instrumentos de recolección de datos, para el proyecto de investigación titulado: "Estrategias metacognitivas y desempeño académico en estudiantes de la escuela de posgrado de la Universidad Norbert Wiener".

Hago propicia la ocasión para expresarle los sentimientos de mi consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Guillermo A. Raffo Ibarra
Director (e) de la Escuela de Posgrado

Anexo 7: Informe del asesor de turnitin

Informe final de tesis _ Purizaca Bernales Graciela O.

INFORME DE ORIGINALIDAD

7 %	7 %	4 %	4 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	4 %
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
3	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	1 %
4	Submitted to Colegio Champagnat Trabajo del estudiante	1 %
5	Submitted to Universidad Wiener Trabajo del estudiante	1 %

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 1%