



Escuela de Posgrado

Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en
discentes de segunda especialidad en una
universidad privada de Lima – 2022

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

Presentado por:

Quispe Ticona, Lourdes Gabriela

Código ORCID: 0000-0002-1034-8807

Asesora: Dra. Melba Rita Vásquez Tomás

Código ORCID: 0000-0002-2573-804X

Lima, Perú

2023

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Lourdes Gabriela Quispe Ticona_ Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo académico "Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022" "Asesorado por la docente: MELBA RITA VÁSQUEZ TOMÁS Con DNI 09495221 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2573-804X> tiene un índice de similitud de 14 (CATORCE)% con código oid:14912:218923161 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



.....
Firma de autor

Nombres y apellidos: Lourdes Gabriela Quispe Ticona

DNI: 44409520

|



.....
Firma

Dra. Melba Rita Vásquez Tomás

DNI: 09495221

Lima, 30 de marzo de 2023

Tesis

“Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022”

Línea de Investigación

Educación de calidad

Sublínea:

Procesos cognitivos

Asesora

Dra. Melba Rita Vásquez Tomás

Código ORCID

<https://orcid.org/0000-0002-2573-804X>

Dedicatoria

A Dios, quien con su luz siempre guía mi camino, a mi familia que cree en mí, a Eliana mi estrella en el cielo y a mi compañero de vida Miguel Ángel, por su amor fuerte y constante.

Agradecimiento

A Dios por darme la fortaleza, a mi familia y maestros.

ÍNDICE	
Título	ii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema	4
1.2.1 Problema general	4
1.2.2 Problemas específicos	4
1.3 Objetivos de Investigación	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Justificación de la investigación	5
1.4.1 Teórica	5
1.4.2 Metodológica	6
1.4.3 Práctica	6
1.5 Limitaciones	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1 Antecedentes:	8
2.2 Bases teóricas:	14
2.2.1 Conceptualización de Metacognición	14
2.2.2 Conceptualización de Aprendizaje Autorregulado:	19
2.3 Formulación de hipótesis	24
2.3.1 Hipótesis general	24
2.3.2 Hipótesis Específicas	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	25
3.1 Método de la investigación	25
3.2 Enfoque investigativo	25

3.3	Tipo de investigación	26
3.4	Diseño de la investigación	26
3.5	Población, muestra y muestreo	27
3.6	Variables y operacionalización	28
3.6.1	Operacionalización de Variables:	28
3.7	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	30
3.7.1	Técnica	30
3.7.2	Descripción	31
3.7.3	Validación	33
3.7.4	Confiabilidad	34
3.8	Plan de procesamiento y análisis de datos	36
3.9	Aspectos éticos	37
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		38
4.1	Resultados	38
4.1.1	Análisis descriptivo de resultados	38
4.1.2	Prueba de hipótesis	48
4.1.3	Discusión de resultados	53
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		59
5.1	Conclusiones:	59
5.2	Recomendaciones:	61
REFERENCIAS:		63
ANEXOS		72
Anexo 1: Matriz de consistencia		73
Anexo 2: Instrumentos		75
Anexo 3: Validez de los instrumentos		80
Anexo 4: Confiabilidad de los instrumentos		88
Anexo 5: Aprobación del comité de Ética		89
Anexo 6: Formato de Consentimiento Informado		90
Anexo 7: Carta de Aprobación de la institución para la recolección de datos		92
Anexo 8: Informe del asesor del turnitin		93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de la Variable Metacognición	28
Tabla 2 Operacionalización de la Variable Aprendizaje Autorregulado	29
Tabla 3 Ficha Técnica del Instrumento que mide la Variable Metacognición	31
Tabla 4 Ficha Técnica del Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad de Torre Punte	32
Tabla 5 Validación por Expertos	33
Tabla 6 Valores de Confiabilidad	34
Tabla 7 Nivel de Confiabilidad del Inventario de estrategias metacognitivas	35
Tabla 8 Nivel de Confiabilidad del Cuestionario de Aprendizaje Académico Autorregulado en la Universidad	35
Tabla 9 Escala Valorativa de la Variable Metacognición en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima - 2022	38
Tabla 10 Escala Valorativa de la Variable Aprendizaje Autorregulado en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	39
Tabla 11 Niveles de Distribución de las Dimensiones de la Metacognición en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	40
Tabla 12 Niveles de Distribución de la Metacognición en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	41
Tabla 13 Niveles de Distribución de las Dimensiones del Aprendizaje autorregulado en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	42
Tabla 14 Niveles de Distribución del Aprendizaje autorregulado en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	44

Tabla 15 Tabla Cruzada Metacognición y Aprendizaje autorregulado en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	45
Tabla 16 Prueba de Normalidad	46
Tabla 17 Prueba de Hipótesis General	47
Tabla 18 Prueba de Hipótesis Específica 1	48
Tabla 19 Prueba de Hipótesis Específica 2	49
Tabla 20 Prueba de Hipótesis Específica 3	50
Tabla 21 Prueba de Hipótesis Específica 4	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de Metacognición de Flavell	17
Figura 2 Modelo Cíclico de la Autorregulación de Zimmerman	22
Figura 3 Diseño de la Investigación	26
Figura 4 Niveles de Distribución de las Dimensiones de la Metacognición en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	40
Figura 5 Niveles de distribución de la Metacognición en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	41
Figura 6 Niveles de Distribución de las Dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en Discentes de segunda especialidad de una Universidad privada en Lima -2022	43
Figura 7 Niveles de Distribución del Aprendizaje Autorregulado	44

RESUMEN

La presente investigación estableció como objetivo principal hallar la relación de la metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima en el año 2022. La metodología de estudio aplicado fue el hipotético con una orientación deductiva, cuantitativa, con nivel descriptivo correlacional y beneficiado por un corte transversal. Se llevó a cabo en una muestra de 80 estudiantes de segunda especialidad de una universidad privada de Lima, a los cuales se les aplicó los instrumentos: Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'neil y Abedi y el Cuestionario de Autorregulación en el aprendizaje académico en la Universidad, para medir la variable Metacognición y Aprendizaje Autorregulado respectivamente. La investigación evidenció una relación significativa muy alta entre ambas variables, así mismo relaciones positivas entre metacognición y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, siendo la conciencia metacognitiva activa, control y verificación y el esfuerzo diario en la realización de tareas, las dimensiones con mayor nivel de significancia. Se concluyó que los estudiantes metacognitivos y autorregulados que poseen habilidades de gestión del conocimiento monitorizan y dirigen su manera de aprender y de este modo cumplen sus objetivos académicos.

Palabras Clave: Metacognición, Aprendizaje Autorregulado, Conocimiento y Conciencia.

ABSTRACT

The present investigation established as its main objective to establish the relationship between metacognition and self-regulated learning in postgraduate students of a university in Lima in the year 2022. The applied study methodology was hypothetical with a deductive, quantitative orientation, with a descriptive correlational level and benefited by a cross section. It was carried out in a sample of 80 graduate students from a university in Lima, to whom the instruments were applied: O'neil and Abedi Metacognitive Strategies Inventory and the Self-regulation Questionnaire in academic learning at the University, to measure the variable Metacognition and Self-regulated Learning respectively. The research showed a very high significant relationship between both variables, as well as positive relationships between metacognition and the dimensions of self-regulated learning, being active metacognitive awareness, control and verification, and daily effort in performing tasks, the dimensions with the highest level of significance. It was concluded that metacognitive students who have knowledge management skills monitor and self-regulate their way of learning and thus meet their academic goals.

Keywords: Metacognition, Self-regulated Learning, Knowledge and Consciousness.

INTRODUCCIÓN

La metacognición y aprendizaje autorregulado son predictores para aprender de manera eficaz y gratificante, puesto que ambos procesos permiten a los estudiantes transformarse en aprendices autónomos y autorregulados. Indagar sobre cómo se efectúan ambos procesos, así como la interacción entre ellos es de sustancial importancia, debido que los resultados de este estudio permitieron dilucidar la interrelación de ambos fenómenos en estudiantes de nuestro medio y de este modo se puedan tomar decisiones que permitan potenciar estas habilidades en los estudiantes de segunda especialidad.

La primera sección del presente estudio, se realizó el planteamiento del problema con la subsecuente enunciación de la pregunta de estudio, se redactaron los objetivos del estudio, se presentó la justificación con una aproximación teórica, práctica y metodológica, también se expuso las limitaciones que se presentaron en la ejecución del estudio. En el siguiente apartado, se señalaron los antecedentes tanto internacionales como nacionales, se construyó el marco teórico que sustenta ambas variables y se formularon las hipótesis del estudio. La tercera sección corresponde al desarrollo del método utilizado, el enfoque y tipo del estudio, se precisó el tipo de muestra y la técnica de muestreo, además de la operacionalización de variables y caracterización de ambos instrumentos, se explicó el análisis de la data obtenida, así como las consideraciones éticas tenidas en cuenta. En el cuarto apartado, se expusieron los resultados obtenidos y se llevó a cabo la discusión de los hallazgos respecto a los antecedentes del estudio. Últimamente, se exponen las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La búsqueda de calidad en la educación a través de la formación de competencias en la sociedad del conocimiento se hace impostergable, ello implica dotar a los estudiantes de nuevas capacidades para gestionar y construir el conocimiento para alcanzar la excelencia en beneficio de la formación de individuos competentes (Castellanos et al., 2021). El rol del discente actual es ser transformador de información mediante el uso de habilidades superiores del pensamiento como la metacognición y aprendizaje autorregulado que favorezcan la gestión del conocimiento (Cárdenas et al., 2020).

La Oficina Internacional de Educación en conjunto con la Academia Internacional de Educación de la UNESCO (2021), emiten el informe: “Enseñar a los estudiantes a aprender, preparar el terreno para el aprendizaje permanente”, donde se hace referencia que el 30% de ingresantes a la universidad en Estados Unidos abandonan sus estudios en el primer año, debido a una insuficiente preparación para hacer frente a experiencias que demandan un aprendizaje autónomo, autosuficiente y reflexivo. En tal sentido, la UNESCO enfatiza la relevancia de introducir capacidades de aprendizaje como la metacognición y autorregulación del aprendizaje en las instituciones educativas de nivel básico y superior.

Si bien es cierto existen escasos informes respecto a estas dos variables, se ha tomado como referencia estudios en los cinco continentes para poder dilucidar la situación de ambas variables. En China, encontraron niveles altos de metacognición y aprendizaje autorregulado, con valores de 81.18% y 73.43% respectivamente en más de 3000 estudiantes de educación superior, así como una asociación positiva entre ellas como predictores favorables de un mejor rendimiento académico (Jin y Ji, 2021).

En Europa, compararon dos poblaciones de 1619 estudiantes de Portugal y España respecto a las variables de autoeficacia académica, aprendizaje autorregulado y cooperativo, encontrando mayores niveles de aprendizaje autorregulado en estudiantes españoles que en los portugueses, así mismo estos resultados predijeron favorablemente la autoeficacia académica de sus estudiantes (Fernández – Río et al., 2023).

En Estados Unidos, Hua et al., (2019), determinaron niveles moderados de ambas variables en estudiantes de enfermería, mientras que Cetín (2021) en Canadá, determinó en estudiantes de posgrado y pregrado niveles favorables respecto a motivación académica, metacognición y aprendizaje autorregulado, argumentando que estas variables aseguran un mejor puntaje académico.

En Latinoamérica, la realidad de estas variables difiere, pues según reportes en Chile, Inzunza et al. (2020), determinaron niveles intermedios de autorregulación de aprendizaje en estudiantes de medicina; por otro lado, Laiton (2022), evidenció dificultades en los estudiantes universitarios colombianos para aplicar estrategias metacognitivas en su quehacer educativo. Del mismo modo en Ecuador, Giler-Medina (2022), determinó que el 35% de su población estudiada no alcanzó sus logros académicos debido que no incluyeron metodologías metacognitivas en sus tareas diarias.

En Perú, Sánchez-Cotrino (2023) estudió en 525 estudiantes universitarios de Tarapoto el aprendizaje autorregulado y los estilos de aprendizaje, determinando que el 62.8% de ellos demuestran habilidades autorreguladoras y metacognitivas mientras que el resto de los estudiantes se encuentran en fases de adquisición de estas habilidades. En la misma línea, García (2022), determinó un valor de 51% y 29% de niveles adecuados de metacognición y de aprendizaje autorregulado en 217 discentes universitarios en una universidad de Lima.

Según lo descrito, el estado de ambas variables se encuentra en mayor desarrollo y práctica en países del primer mundo, los mismos que coincidentemente ocupan puestos prestigiosos de educación tanto a nivel básico como en nivel superior; muestra de ello se evidencia el último reporte del Programa para la Evaluación Internacional de las y los Estudiantes evaluaciones (PISA) en el 2018, que determina a China en primer lugar. Del mismo modo, Quacquarelli Symonds (QS) World University Rankings (2023), ubica a Estados Unidos, Reino Unido y China en las mejores posiciones en educación superior.

En lo relacionado a la universidad privada donde se ha desarrollado el presente estudio, esta institución ocupa el puesto 12 de universidades en el Perú según el Ranking General – Web of Science con un puntaje de 14.97/100 (SUNEDU, 2020); dentro de su modelo educativo propugna una educación bajo el enfoque constructivista donde el centro del proceso es el estudiante con énfasis en la aplicación de recursos del aprendizaje como la metacognición y aprendizaje autorregulado; sin embargo según Martínez (2021), los estudiantes de enfermería de esta casa de estudios, mostraron escasas habilidades como aprendizaje autónomo, capacidad metacognitiva y uso de estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico, situación que amenaza con el logro académico, formación de competencias y empoderamiento de las futuras enfermeras.

En consecuencia, las universidades deben hacer esfuerzos para promover el desenvolvimiento y aplicación de las habilidades de gestión del conocimiento en el quehacer estudiantil que permitan a los discentes transformarse en aprendices autorregulados, reflexivos y autónomos (Echevarría, 2020); debido que la práctica de éstas fomenta a aprender de manera más eficaz (Arias y Aparicio, 2020). Este proceso involucra realizar mediciones en los estudiantes de estas habilidades, explorando su interrelación y dinámica entre ellas para diagnosticar de manera precoz deficiencias en los procesos de adquisición y gestión del conocimiento que permitan hacer modificaciones en la estructuración de la malla curricular, así como reformas educativas de manera oportuna para abordar esta problemática.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre la metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la metacognición y la conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima - 2022?

¿Cuál es la relación entre la metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad-en-una universidad privada de Lima - 2022?

¿Cuál es la relación entre la metacognición y el esfuerzo diario en la ejecución de las labores en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima - 2022?

¿Cuál es la relación entre la metacognición y el procesamiento activo en clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima - 2022?

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

1.3.2 Objetivos específicos

Establecer relación entre metacognición y conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada a de Lima – 2022.

Establecer relación entre metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Establecer relación entre metacognición y esfuerzo diario en la ejecución de las labores en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Establecer relación entre la metacognición y el procesamiento activo en clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Teórica

El presente trabajo fundamenta a la metacognición en el enfoque Constructivista, puesto que brinda énfasis al rol de la conciencia, la regulación propia del discente sobre su aprendizaje y la edificación de los conocimientos en base a su estructura mental. De igual manera, el modelo desarrollado a partir de esta teoría es el Modelo de Metacognitivo de Flavell (Bonilla y Díaz, 2018). Esta investigación busca contribuir con este marco teórico puesto que permite a los estudiantes construir y dotar de significado al conjunto de conocimientos que adquiere.

Por otro lado, el aprendizaje autorregulado se basa en los aportes de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, donde se enfatiza el modo como los estudiantes activan,

transforman y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos concretos, teniendo en cuenta la capacidad del discente y los ambientes de aprendizaje; el estudiante edifica sus conocimientos a través de la internalización de los propios objetivos y motivaciones internas; en base a ello, Barry Zimmerman desarrolla el Modelo Cíclico de Aprendizaje Autorregulado (Medina-Ramírez, et al., 2019). En este sentido, el presente estudio pretende incrementar el cuerpo de conocimientos sobre este aspecto, beneficiando al estudiante sobre la teorización de la autorregulación como un factor interno determinante del aprendizaje que se desarrolla a través de la movilización de aspectos cognitivos y procesos internos en relación con el medio ambiente.

1.4.2 Metodológica

El presente documento se justifica bajo el enfoque cuantitativo y el método hipotético deductivo, porque se aplicó en los discentes de segunda especialidad, la encuesta y como instrumento dos cuestionarios los cuales fueron validados por juicio de expertos y posteriormente se ejecutó la prueba piloto obteniendo un valor de confiabilidad óptima. Producto de ello, el presente trabajo de investigación brinda herramientas actualizadas y contextualizadas al entorno estudiantil para poder ser utilizadas en nuevos estudios que aborden estas variables.

1.4.3 Práctica

Las conclusiones provenientes del estudio van a permitir analizar y reflexionar sobre los procesos metacognitivos y la regulación del aprendizaje que adoptan los discentes de segunda especialidad en el proceso de aprender. Indagar este panorama favorece e incentiva el desarrollo de estas habilidades desde los primeros años de instrucción de los estudiantes de pregrado, pues el sistema educativo debe priorizar las competencias personales de cada discente respecto al modo como aprende y procesa la información para luego interiorizar los conceptos los cuales se van tornando más complejos a medida que avanzan en su senda académica; todo ello demanda

un planteamiento de un currículo educativo idóneo a las necesidades cognitivas de los estudiantes que favorezca la práctica de estas capacidades. Además, la exploración de esta realidad allanará el camino para el abordaje de otras variables en los estudiantes, que influyen en el aprendizaje eficaz, como el rendimiento académico, autonomía en el aprendizaje; entre otras.

1.5 Limitaciones

El actual estudio se llevó a cabo en 80 estudiantes de segunda especialidad, siendo una de las principales limitaciones la dificultad de acceder a los estudiantes para la recolección de datos, por el entorno pandémico de COVID-19 y las disposiciones gubernamentales, la educación se encontró en transición de virtual a presencial o en muchos casos se desarrolló una educación híbrida, en tal sentido, fueron necesarios establecer estrategias y formular permisos para recolectar la información a los sujetos de estudio, a través de medios virtuales como el Google form.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes:

Antecedentes Internacionales:

Jin y Ji (2021), ejecutaron un estudio cuyo objetivo principal fue: *“Entender el estado de las habilidades metacognitivas, el aprendizaje autodirigido, y la habilidad de pensamiento crítico en estudiantes de enfermería del quinto año y su relación entre ellos”*. Ejecutaron la investigación en una población de 3047 estudiantes de enfermería del quinto año en China, a través de un diseño descriptivo correlacional y cuantitativo aplicando los instrumentos: Escala de habilidades metacognitivas de Kan y Zhang, Escala de autoevaluación para la autodirección del aprendizaje y el Inventario de disposición del pensamiento crítico. Obtuvieron como resultados una relación positiva y significativa entre metacognición y aprendizaje autodirigido, con $r=0.461$ y $p<.01$. Finalmente, los autores concluyeron que los niveles de metacognición en esta población de estudio no fueron altos y respecto al aprendizaje autodirigido y pensamiento crítico poseían niveles intermedios.

Çetin B. (2021), condujo el estudio cuyo objetivo fue: *“Determinar los factores que influyen en los puntajes académicos de estudiantes universitarios: género, horas de estudio, motivación académica, metacognición y aprendizaje autorregulado”*, a través de una investigación de tipo descriptivo, correlacional y predictivo, de corte transversal, en 86

estudiantes de distintos programas de una universidad en Canadá, de primer, segundo, tercer y cuarto año de pre grado y posgrado de diferentes facultades. Utilizó los instrumentos: Inventario de conciencia metacognitiva, Encuesta de autorregulación académica, Escala de motivación académica y una ficha sociodemográfica. Obtuvo resultado $p < .01$ entre aprendizaje autorregulado y puntaje académico, y $p < .05$ entre metacognición y puntaje académico. Como conclusión principal una relación significativa entre el aprendizaje autorregulado, metacognición y motivación, además que estas tres variables predijeron un mejor puntaje académico.

Gutiérrez de Blume (2021), ejecutó un estudio cuyo principal objetivo fue: *“explorar las relaciones entre los componentes del Aprendizaje Autorregulado”*, realizó el estudio en 201 estudiantes universitarios en una universidad de Estados Unidos utilizando un enfoque correlacional, aplicó el Cuestionario de Emociones de logro y el Inventario de Conocimiento Metacognitivo. Obtuvo como resultado coeficientes de correlación entre $r = .19$ a $r = .67$ siendo las correlaciones en su mayoría significativas de manera positiva. Concluyó que las apreciaciones del alumnado sobre la tarea interactúan con las emociones, la metacognición y con el uso de estrategias metacognitivas.

Inzunza et al. (2020) plantearon el objetivo: *“Describir la relación entre el aprendizaje autorregulado, los antecedentes académicos y las características sociodemográficas en estudiantes de medicina de primer año”*, los autores investigaron las variables en una muestra de 106 estudiantes en Chile utilizando un enfoque descriptivo, tipo cuantitativo y de diseño no experimental, de alcance correlacional, aplicando el instrumento: Cuestionario de estrategias de motivación para el aprendizaje, para aprendizaje autorregulado; obtuvieron como resultados que la valía de la tarea, las perspectivas y capacidad organizativa presentaron altos puntajes, sobre todo en el género masculino. Evidenciaron que la autorregulación del propio estudiante se

relaciona estadísticamente con el rendimiento académico, presentando los siguientes resultados: $r(106) = 0.24$ y $p < 0.05$ con el coeficiente de Pearson. Concluyeron que los estudiantes demostraron que la motivación y las estrategias del pensamiento se comportan como reguladores de su aprendizaje y también que a mayor autorregulación incrementa el rendimiento de los estudiantes.

Mulyadi et al. (2020), realizaron la investigación cuyo objetivo principal fue:

“Determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado, motivación y las habilidades metacognitivas”, fue un estudio de abordaje descriptivo, cuantitativo, de corte transversal y correlacional, se ejecutó en una población de 177 estudiantes de biología en Indonesia. Aplicaron los instrumentos: Inventario de conciencia metacognitiva, Cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje y el Inventario de habilidades metacognitivas. Recabaron los siguientes resultados: Rho de Spearman entre las variables de 0.747, obteniendo una relación positiva y significativa. Concluyeron que tanto el aprendizaje autorregulado y la motivación que poseen los estudiantes contribuyen a la ejecución de las habilidades metacognitivas de los estudiantes.

Paredes-Proaña y Moreta-Herrera (2020), desarrollaron la investigación que tuvo el siguiente objetivo principal: *“Determinar la relación existente entre las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios del Ecuador”*. Participaron 222 universitarios en un estudio empírico-cuantitativo, correlacional donde se aplicaron los instrumentos: Escala para medir las actitudes hacia la investigación y el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje; producto de esta medición obtuvieron como resultados que existen diferencias significativas ($p < 0.5$) por género respecto a las actitudes hacia la investigación y en lo concerniente a la autorregulación también plantean que existe

diferencia entre ambos géneros, así mismo obtuvo una relación moderada y positiva (.450**) entre las variables a través de la correlación de Rho de Spearman. Finalmente, concluyeron que las actitudes hacia la investigación tuvieron una relación significativa y determinante sobre el aprendizaje autorregulado.

Hua et al. (2019), realizaron el estudio donde establecieron el siguiente objetivo:

“Describir y explorar los niveles y la relación de aprendizaje autorregulado, habilidades metacognitivas, y la eficacia general entre los alumnos de segundo y tercer año de enfermería”.

Fue un estudio transversal y correlacional en 216 estudiantes de enfermería en Estados Unidos. Utilizaron los cuestionarios: Escala de habilidades de aprendizaje, Escala de habilidades metacognitivas y Escala de eficacia general. Obtuvieron como resultado una significancia de 0.01 y un R. Spearman: 0.48, indicando una fuerte correlación entre las variables metacognición y aprendizaje autorregulado. Encontraron niveles moderados de metacognición y aprendizaje autorregulado y un nivel bajo de eficacia general.

Fernández Da Lama (2019), estableció el siguiente objetivo: *“Evaluar la metacognición y su asociación con el rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires”*, ejecutó la investigación en 197 estudiantes, con una aproximación no experimental, descriptiva, correlacional con una medición de datos en un solo corte de tiempo. Aplicó el Inventario de Reflexiones sobre el estudio universitario para medir metacognición y para evaluar la variable estudio, elaboró una lista de recolección de datos y rendimiento académico. Obtuvo como resultado $p < 0.67$ y $Rho = 0.30$, entre las variables, motivo por el cual la autora no halló relación entre las variables estudiadas.

Antecedentes Nacionales:

Avendaño (2022), trazó el siguiente objetivo: *“Determinar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Académica*

de Química de una universidad pública de Lima 2020". Realizó un estudio cuantitativo y de tipo correlacional, la muestra estuvo constituida por 167 estudiantes de la Escuela de Química; utilizó el acta de promedio ponderado para evaluar el desempeño y para cuantificar el aprendizaje autorregulado aplicó el Cuestionario de Torre Puente; Como resultado final obtuvo un valor de correlación débil pero positiva ($r=0.19$) con significancia: 0.11. Concluyó que las dimensiones de la variable de aprendizaje autorregulado se relacionan de manera muy débil con el desempeño académico.

Hidalgo (2020), planteó el siguiente objetivo: "*Determinar la relación entre las variables: Factores de motivación para convertirse en docente y el Aprendizaje autorregulado en 150 estudiantes de primer año de la carrera de educación en una universidad pública de Huánuco (ciclo 2019-I)*". Ejecutó un trabajo cuantitativo, descriptivo, correlacional causal y no experimental, utilizó el Instrumento de factores que influyen en la enseñanza y el Inventario de Torre Puente para medir la regulación en el aprendizaje. Obtuvo como resultado una relación significativa y positiva en las dos variables ($.576, p < .01$), también halló que los componentes motivacionales tuvieron la misma correlación con la autorregulación del aprendizaje ($p < .01$). Concluye que la motivación que conduce a un estudiante a ser docente tiene una influencia moderada con el aprendizaje autorregulado.

Córdova et al. (2019) plantearon el objetivo: "*Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje en universitarios en una Universidad Privada de Juliaca*", realizaron una investigación de tipo asociativo-predictivo, la población de estudio estaba compuesta por 220 discentes de psicología. Se aplicaron los cuestionarios de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso, así como el inventario de O'Neil y colaborador para cuantificar la metacognición. Los resultados evidenciaron bajas relaciones significativas entre

ambas variables (estilo teórico de aprendizaje con $Rho = .180$, $p < .05$ y reflexivo con $Rho = .224$, $p < .05$). En cuanto a la observación de regresión no hallaron predicciones con las dimensiones de la metacognición y los modos de aprendizaje de los alumnos. Concluyeron que las dimensiones de aprendizaje como el autoconocimiento y la autorregulación se relacionan con los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo.

Díaz (2019), planteó el objetivo: “*Conocer la relación existente entre las variables de autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado*”, ejecutó un estudio de tipo cuantitativo, transversal y correlacional en 413 discentes universitarios de la Universidad Cayetano Heredia, utilizó los instrumentos: Escala de Autoeficiencia Académica y Escala de Aprendizaje Autorregulado. La relación que obtuvo entre las dos variables de estudio fue de $.455^{**}$ la cual fue positiva y significativa ($p \leq .01$). La autora determinó como conclusión la relación positiva entre ambas variables en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Egúsqüiza (2019), realizó un estudio que tuvo el objetivo: “*Determinar la relación entre el aprendizaje basado en problemas y la metacognición en estudiantes de la facultad de ingeniería civil de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, 2019*”, en una muestra de 126 estudiantes, a través de una investigación de diseño descriptivo y correlacional. Utilizó los instrumentos: Cuestionario de Aprendizaje basado en Problemas para medir la primera variable y el Cuestionario de Metacognición, ambos de autoría propia del autor. Como resultados calculó un coeficiente de correlación $= 0.440$ y un valor de $p = 0,000$, determinando la asociación positiva de las variables de estudio, concluyó que a mayores niveles de aprendizaje basado en proyectos mejores serán las capacidades metacognitivas de los discentes.

Delgadillo (2019), ejecutó el estudio cuyo objetivo fue: “*Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado*”. Realizó una investigación de tipo

transversal, no experimental y de enfoque cuantitativo, en una muestra de 66 estudiantes de segunda especialidad de enfermería de la Universidad Norbert Wiener a quienes aplicaron los instrumentos: T. Meta-Mode S. y el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje. Obtuvo como resultado principal una correlación entre ambas variables con un Rho de 0.283 y una significancia de 0.021 que demuestra una asociación positiva y moderada. Concluyó que la inteligencia emocional es una habilidad para descubrir, estimar y formular emociones y sentimientos con precisión, generando afectos que faciliten el pensamiento los cuales impulsan al crecimiento emocional e intelectual a través de un aprendizaje donde el aprendiz ejerce control.

Vicuña y Sanjinés (2018), plantearon el siguiente objetivo: *“Establecer si las habilidades de pensamiento se vinculan con el aprendizaje autorregulado, en estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad pública de Lima”*. Ejecutaron un estudio correlacional, en 284 alumnos de una universidad pública, aplicaron el inventario de habilidades del pensamiento y el inventario de autorregulación de aprendizaje de Juan Carlos Torre Puente. Tuvieron como resultado la relación significativa entre las habilidades del pensamiento y el aprendizaje regulado ($r=0.75$) y sus dimensiones. Concluyeron que ambas variables se interrelacionan de manera directa y significativa.

2.2 Bases teóricas:

2.2.1 Conceptualización de Metacognición

La metacognición es la facultad que posee el individuo para controlar y hacerse cargo del propio aprendizaje, llevando a cabo la organización de la información en las estructuras mentales lo que trae como consecuencia la producción del conocimiento y la regulación del mismo. En 1979, John Flavell establece el término de Metacognición como el conocimiento que tenemos sobre los procesos y productos cognitivos propios (Gutiérrez, 2005), esta definición aun continua vigente.

En su planteamiento considera dos términos importantes: los procesos cognitivos y el control o regulación de las actividades cognitivas que nosotros realizamos, aspectos que se desarrollarán más adelante.

Del mismo modo, O'neil y Abedi (1996), conceptualizan a la metacognición como el autorregulamiento reflexivo y periódico del sujeto sobre las metas de aprendizaje logradas, así como de las estrategias utilizadas para alcanzar dicha meta y la manera en que necesitan ser modificadas para ser más pertinentes al objetivo; adicionan a lo mencionado el término "conciencia", debido que consideran la imposibilidad de concebir la postura metacognitiva sin poseer una verdadera conciencia de ésta.

2.2.1.1 Fundamentos Teóricos de la Metacognición:

Se distinguen los aportes de la teoría Constructivista, siendo uno de sus representantes Jean Piaget (1977), quien menciona factores como: la toma de conciencia, abstracción y la regulación de uno mismo como fundamentos de la metacognición moderna. Este autor refiere que la toma de conciencia es un proceso de conceptualización el cual tiene carácter activo y constructivo ante alguna acción que genere conocimiento, mientras que la abstracción permite sustraer las características principales de los objetos o de los propios actos, organizarlas y utilizarlas en nuevas actividades y finalmente considera que la autorregulación abarca a los modos compensatorios del sujeto ante alguna perturbación cognoscitiva.

Otro representante de esta teoría que involucra a las bases de la metacognición dentro de su discurso es Lev Vygotski, pues menciona que las situaciones de aprendizaje generan en el individuo la internalización como un proceso de reestructura y transformación del psiquis del sujeto y que al mismo tiempo se ve influenciado por una persona experta como acto social del aprendizaje, logrando que la regulación de otros se transforme en la autorregulación de uno

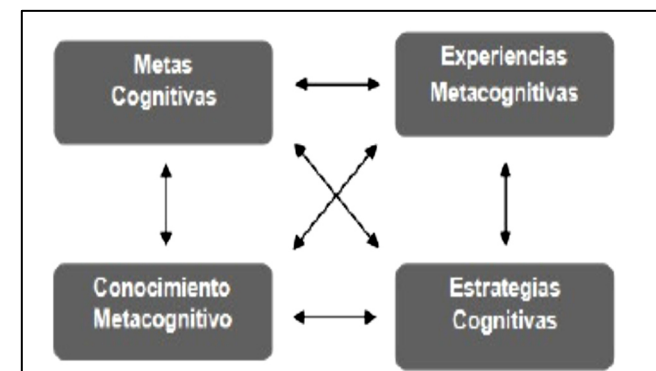
mismo para construir conocimientos (Guerra, 2003). Expresado lo anterior, la metacognición se sustenta en la teoría Constructivista porque enfatiza el rol de la conciencia y la autorregulación que el estudiante posee en el proceso de aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008).

2.2.1.2 Modelo Metacognitivo de Flavell:

John Flavell es el pionero en establecer los fundamentos respecto a la metacognición (Medina et al. 2011). Este autor propone cuatro componentes que, según la destreza de los individuos de interaccionar y controlarlos, determinan que el acto de aprendizaje tenga éxito, estos son: a) Conocimiento metacognitivo: Es el conjunto de facultades que brinda información respecto a los factores que pueden afectar el rendimiento como la persona, tarea, estrategias a utilizar y el contexto en que se desenvuelve el proceso (Valenzuela, 2019). b) Experiencias metacognitivas, es una vivencia afectiva o cognitiva (creencias, ideas, sentimientos) que acompaña a un acto cognitivo. c) Metas o tareas, Flavell las considera como los objetivos finales que gatillan la aplicación de conocimientos metacognitivos y desembocan en una experiencia metacognitiva (Correa et al. 2019). Y finalmente, d) Acciones o estrategias metacognitivas, son un conjunto de métodos que se aplican para alcanzar las metas o tareas. Flavell distingue dos tipos de estrategia: cognitivas y metacognitivas, siendo la primera el conjunto de acciones que determinan la ruta para llegar a la actividad cognitiva y la segunda se encarga de supervisar y monitorizar el anterior proceso (Heit, 2011). Martínez (2004), señala que las estrategias metacognitivas son las acciones que facilitan los procesos de regulación, dirección, y control de los procesos cognitivos.

Figura 1

Modelo Metacognitivo de Flavell



Nota. Esta figura muestra los cuatro componentes del Modelo Metacognitivo de J. Flavell.

Fuente: Heit, 2011, p.17.

Como se evidencia en la figura, el modelo postulado por J. Flavell en 1981, propone que la interacción de estos cuatro elementos: Conocimiento cognitivo, metas cognitivas, experiencias metacognitivas y estrategias cognitivas; condicionan el control que un individuo es capaz de ejercer sobre su acto cognitivo para lograr el aprendizaje.

Zapata et al. (2018), proponen cuatro fases del acto metacognitivo en las cuales se evidencia la interacción de los componentes descritos anteriormente en el modelo metacognitivo de Flavell: a) Planificación, proceso en el cual se enuncian los objetivos para alcanzar la meta, se hace hincapié en el bagaje propio de conocimientos que posee el estudiante, así como a la administración del tiempo y aquellos recursos destinados para este fin, haciendo uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. b) Supervisión, se llevará a cabo una vez iniciados los procesos cognitivos, donde el estudiante monitorizará las actividades y realizará un diagnóstico sobre el estado del conocimiento. En esta fase el sujeto decidirá si continúa o reformula el plan para alcanzar la meta o finalidad de aprendizaje poniendo en práctica a la autorregulación (Schraw y Moshman, 1995, citado por Cansaya, 2015). c) Evaluación, es la fase culminante del proceso metacognitivo, donde el sujeto pondera los aspectos favorables y desfavorables por los cuales atravesó, así como los resultados y metas alcanzadas.

2.2.1.3 Instrumentos que miden la variable Metacognición:

Existen diversas herramientas que permiten ponderar esta variable, entre ellos tenemos a los más resaltantes (Domínguez, 2013): Inventario Metacognitivo de Shraw y Denninson, Cuestionario de la Actividad Metacognitiva de Mayor; Inventario de Estrategias Metacognitivas de O' Neil y Abedi entre otros. Este último inventario, es una herramienta de auto reporte ampliamente utilizada por su precisión para medir la metacognición, consta de 20 ítems con 5 posibilidades de respuesta y agrupa las cuatro estrategias metacognitivas las cuales han sido ampliamente descritas por la literatura.

2.2.1.4 Dimensiones de la variable Metacognición:

a) Conciencia: Es la capacidad de poseer el conocimiento pleno de lo que uno conoce, sabe y del modo en el que aprende, lo cual facilita la reflexión respecto al funcionamiento y supervisión de los propios actos de aprendizaje (Jiménez y Puente, 2014).

Según Guzmán (2021), es la habilidad de poder pensar, reflexionar, entender y regular la manera de aprender. Se considera dos elementos importantes los cuales son el conocimiento de la cognición y la regulación de ésta que involucra a acciones de planeación, disposición de estrategias y el monitoreo de las acciones cognitivas.

b) Planificación: El estudiante al buscar aprender se plantea un objetivo, así mismo define el camino a seguir para alcanzar dicho objetivo, programando actividades que favorezcan el aprendizaje. Consiste en establecer y elegir las estrategias metacognitivas idóneas para la ejecución de la tarea, administrar recursos, plantear objetivos, impulsar la activación de saberes previos; en otras palabras, instituir una planeación para dar respuesta a la tarea exigida.

c) Estrategias Metacognitivas: Son los procedimientos, métodos y recursos que el sujeto utiliza para organizar, retener, priorizar y evocar los conocimientos adquiridos, así como incorporarlos a

su esquema mental. Una estrategia es un conjunto de procesos resolutivos que permite al discente movilizarse de una situación de aprendizaje a otra, cumplir con tareas y alcanzar objetivos planteados. En contraposición de las estrategias cognitivas, éstas permiten al aprendiz ser consciente de la manera como aprende, tomando en consideración sus propias características las cuales son sus sentimientos y pensamientos; como también las particularidades de la tarea.

d) Control: Son los mecanismos de los que se vale el sujeto para ejercer dominio sobre el proceso de aprendizaje, modificando algunas actividades si se requiere, implica supervisar los procedimientos que se ejecutan mientras se lleva a cabo la tarea, donde se enfocan los esfuerzos para determinar si el aprendiz se acerca o se aleja del objetivo planteado y que factores podrían ser los causantes de dicho resultado, los cuales pueden ser: dificultad en la comprensión, poca flexibilidad de tiempo, uso de estrategias inadecuadas, falta de motivación intrínseca.

Una vez realizado mencionados procesos se obtendrá un diagnóstico el cual permitirá regular el aprendizaje, incluyendo la determinación de la eficacia de las estrategias y recursos utilizados.

2.2.2 Conceptualización de Aprendizaje Autorregulado:

Es la vigilancia que realiza el aprendiz sobre su forma de pensar, actuar y manera de sentir relacionados con el aprendizaje. La facultad de autorregular el aprendizaje implica dar respuesta de manera dinámica y estratégica a los desafíos del contexto y facilita el control de distintas variables que confluyen en el proceso de aprendizaje. Este constructo es vital para conseguir un aprendizaje de manera eficaz, pues facilita a los aprendices un conjunto de habilidades y conocimientos para gobernar sus acciones cognitivas y de este modo alcanzar sus objetivos académicos (Costa y García, 2017). El estudiante autorregulado conserva una postura activa frente a la construcción de sus conocimientos, es consciente de sus emociones y

dificultades, además, establece metas y posee herramientas que utiliza en el acto de aprender de manera efectiva (Nocito, 2013).

En el proceso del aprendizaje autorregulado, convergen aspectos vitales del aprendizaje académico, como el comportamiento, que son las acciones de control sobre los recursos que el estudiante puede modificar (entorno, materiales de estudio, tiempo; etc.), otro componente es el aspecto motivacional, que hace referencia a las estrategias orientadas a la meta y el interés hacia alcanzarlas; y finalmente la cognición, que involucra la regulación de estrategias cognitivas en el acto del aprendizaje (Pintrich, 1993).

2.2.2.1 Fundamentos teóricos del Aprendizaje Autorregulado:

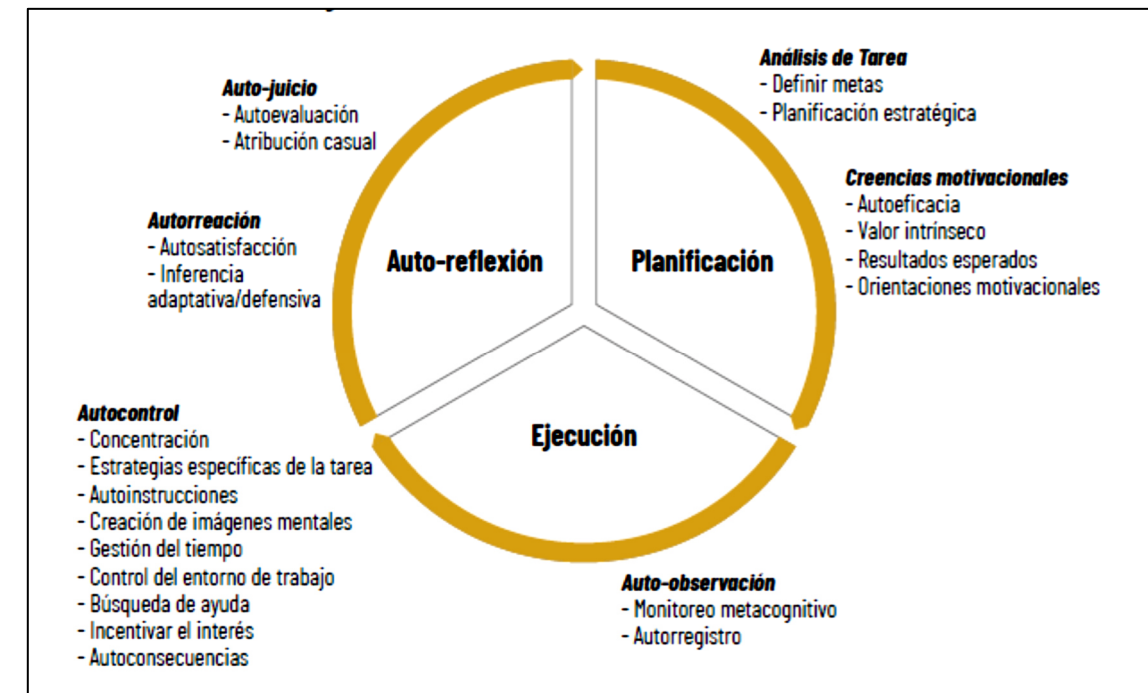
Entre las perspectivas teóricas de las cuales se sustenta este constructo, destaca la Teoría del Aprendizaje Sociocognitivo de Bandura (Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2017), quien enfatiza a la regulación de la conducta como aspecto vital para aprender. Esta teoría, define al aprendizaje como un proceso en el cual la persona transforma sus habilidades mentales y creencias en destrezas y sapiencias definidas. El sujeto aprende reflexionado sobre el comportamiento de sus pares, por lo tanto, el factor social en esta teoría es clave, así como el papel de la observación en la adquisición de conocimientos. Los teóricos sociocognitivos, se refieren a la autorregulación como un proceso autodirigido donde los estudiantes están en constante búsqueda de habilidades y destrezas que les permitan interactuar con el contexto del que forman parte, siendo este un proceso social donde se relacionan con sus pares durante la búsqueda del conocimiento (Zimmerman et al., 2005). Por ello, desde el enfoque de esta teoría, los procesos cognitivos se desenvuelven en un entorno social determinado, donde los estudiantes regulan su cognición, motivación y su comportamiento para modificar las estrategias que le permite aprender.

2.2.2.2 Modelo Socio - Cognitivo de Autorregulación de Zimmerman:

El modelo planteado por Barry Zimmerman en 1998 describe y organiza los procesos que llevan a cabo los aprendices en sus actividades educativas, a través de la autorregulación a la cual considera como un proceso cíclico que involucra acciones de monitoreo y control, haciendo énfasis a la evocación de experiencias previas para retroalimentar y ajustar la situación actual que implica reacciones afectivas del sujeto como la autopercepción y la confianza (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Dicho modelo comprende tres fases: a) Fase previa, que involucra el análisis de la tarea y las creencias de automotivación para establecer las acciones a efectuar. b) Fase de desempeño, comprende el auto monitoreo donde el aprendiz advierte si las acciones que realiza son pertinentes para los objetivos del aprendizaje o debe modificarlas, y el autocontrol donde se utiliza acciones de metacognición y motivación para alcanzar las metas planteadas. c) Fase de Autorregulación, comprende los juicios personales a través de autoevaluación de las conclusiones obtenidas y la auto reacción que, según las metas alcanzadas, puede ser satisfactoria o no.

Figura 2

Modelo Cíclico de la Autorregulación de Zimmerman



Nota. La figura 2 muestra las fases del Modelo Cíclico de la Autorregulación de Barry Zimmerman, así como los subprocesos inmersos en él. Fuente: Trías y Huertas, 2020.

En la figura anterior se aprecia las características dinámicas de este modelo, pues se evidencia a las tres fases y el modo como se suceden una de la otra cíclicamente cuando el estudiante desarrolla el proceso de aprendizaje involucrando a una variedad de subprocesos complejos. La modificación en cualquiera de sus fases resulta en repercusiones al momento de aprender y afectan significativamente en el desempeño (Trías, 2018). Las revisiones bibliográficas señalan que los estudiantes que practican estas fases de forma eficaz logran mejores resultados (Panadero, 2017). Se debe tener en cuenta que no necesariamente los estudiantes deben utilizar y activar todos los subprocesos del modelo, pero si deben poseer la capacidad de responder flexiblemente a las demandas del contexto alcanzando sus objetivos personales.

2.2.2.3 Instrumentos que miden el Aprendizaje Autorregulado:

Diversos instrumentos sirven para medir este constructo, como las entrevistas, técnicas para pensar en voz alta, diarios de aprendizaje y a los auto reportes, siendo éste el más común.

Entre ellos tenemos: MSLQ: Cuestionario de estrategias motivacionales y de aprendizaje, Autoeficacia para la regulación del aprendizaje, Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje de Torre Puente; entre otros.

2.2.2.4 Dimensiones del Aprendizaje Autorregulado

Torre (2006), plantea cuatro dimensiones para medir a la autorregulación, las cuales son:

- a) Conciencia metacognitiva activa, se refiere a las habilidades que poseen los discentes sobre la capacidad de meditar respecto al proceso de aprendizaje; cabe resaltar que esta situación se encuentra afectada por condicionantes de contexto (acciones que ejecutan los docentes y los estudiantes, así como a las tareas y el contenido de las mismas) y factores personales (área afectiva y motivacional de los estudiantes, las cuales se involucran con las propias creencias y el autoconcepto).
- b) Nivel de control y verificación académica, se refiere a las definiciones que posee el aprendiz respecto a la regulación del aprendizaje y sus resultados. Este control puede ser interno o externo en la medida que el estudiante considere que los resultados obtenidos producto del aprendizaje son consecuencia del control que ha realizado durante el proceso o si éstos fueron condicionados por los efectos circunstanciales externos.
- c) Esfuerzo diario en la ejecución de actividades, se relaciona estrechamente con la motivación del aprendiz, pues aquellos que tengan una predisposición positiva a alcanzar la meta, invertirán mayor energía y recursos para conseguir los resultados deseados.
- d) El proceso activo en clases, abarca a las tácticas a utilizar para alcanzar el fin deseado. Para ello, es importante asumir la dirección del propio aprendizaje realizando actividades de análisis y aplicación de lo aprendido para consolidar el conocimiento.

2.3 Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

2.3.2 Hipótesis Específicas

Existe relación entre metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Existe relación entre metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Existe relación entre metacognición y esfuerzo diario en ejecución de tareas en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Existe relación entre metacognición y el procesamiento activo durante clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Método de la investigación

El método utilizado fue hipotético deductivo, según Rodríguez y Pérez (2017) lo definen como el proceso que inicia de una hipótesis inferida de principios de los cuales se deducen conclusiones para alcanzar las predicciones que luego se someten a una comprobación empírica y si son coherentes con los hechos se justifica la veracidad de la hipótesis o de lo contrario, se niegan para obtener conclusiones y confrontarlas con la realidad (Arispe et al., 2020). El método hipotético deductivo del estudio partió de una verdad general hacia un conocimiento específico, quiere decir que, para aplicar este método en la investigación, se formularon hipótesis con el propósito de llegar a conclusiones específicas a partir de inferencias.

3.2 Enfoque investigativo

El actual estudio utilizó el enfoque cuantitativo. El aspecto central de este enfoque es el estudio de un fenómeno cuantificable a través de la recolección de datos, involucrando un proceso de análisis numérico y estadística descriptiva con la finalidad de probar las hipótesis previamente formuladas (Hernández et al., 2014).

En este estudio, se optó por el enfoque cuantitativo, realizándose mediciones objetivas y análisis estadísticos descriptivos e inferenciales y de este modo se pudo explicar la relación de las variables metacognición y aprendizaje autorregulado.

3.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación fue aplicada, puesto que los conocimientos derivados de esta investigación servirán como insumos para realizar nuevos estudios para dar solución a determinada problemática (Sánchez et al., 2018). La investigación aplicada pretende generar conocimiento para dar a conocer nuevas rutas del análisis y aplicación en otros contextos.

3.4 Diseño de la investigación

El presente trabajo perteneció al diseño no experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) son estudios donde no se manipulan los fenómenos, se analizan sin hacer variar de manera intencionada las variables, no hay control sobre ellas ni tampoco se ejerce ninguna influencia de parte del investigador puesto que se estudian las variables en su contexto natural.

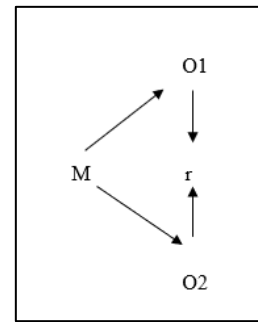
Corte: La investigación tuvo un corte transversal, debido que la recolección de la data se hizo en un solo periodo temporal. Como sustenta Hernández et al. (2017), el corte permite determinar el tiempo en el cual se van a recolectar los resultados.

Nivel: El estudio manifestó la relación entre las dos variables: Metacognición y Aprendizaje Autorregulado, por lo tanto, fue un trabajo correlacional.

El siguiente esquema de investigación corresponde al estudio correlacional:

Figura 3

Diseño de la Investigación



Nota. En la figura 3 se evidencia el tipo de diseño del presente estudio.

Dónde:

M: Muestra de estudio

O1: Metacognición

O2: Aprendizaje Autorregulado

r: Indica el grado de relación

3.5 Población, muestra y muestreo

La población en investigación ha sido definida según Arias-Gómez et al. (2016) como: “un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, que cumple con una serie de criterios predeterminados” (p. 202). La población estuvo constituida por 120 estudiantes de segunda especialidad en enfermería en cuidados intensivos de una universidad de Lima en el año 2022.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra: “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p. 175). La muestra en el estudio fue de 80 discentes de segunda especialidad.

El muestreo establecido fue no probabilístico por conveniencia, el cual es definido como la selección de las unidades de análisis que están de acuerdo para ser incluidos en la

investigación, de manera accesible y próxima al investigador (Otzen y Manterola, 2011). Dichas unidades de análisis cumplieron los criterios de inclusión y exclusión para formar parte del presente estudio.

Criterios de Inclusión:

- Discentes de segunda especialidad que estuvieron matriculados en el ciclo elegido.
- Que aceptaron de manera voluntaria el consentimiento informado para participar en la investigación.
- Que respondieron los formularios en el límite de fecha establecido.

Criterios de exclusión:

- Discentes que no completaron de manera completa o adecuada los cuestionarios de Google form.
- Que no aceptaron participar de la investigación
- Que no tuvieron vínculo con la universidad en el momento de recolección de datos.

3.6 Variables y operacionalización

3.6.1 Operacionalización de Variables:

Variable 1: Metacognición

Definición operacional: La metacognición es el proceso cognitivo que desarrolla el estudiante sobre los procesos y productos cognitivos propios para ser consciente de su propio aprendizaje. El instrumento para medir esta variable está organizado en cuatro dimensiones y se mide con la escala tipo Likert (1 nunca, 2 pocas veces, 3 regularmente, 4 muchas veces y cinco siempre)

Tabla 1*Operacionalización de la Variable Metacognición*

Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición	Escala Valorativa
Conciencia	- Tiene conocimiento de las acciones a realizar	Ordinal	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Regularmente 4. Muchas veces 5. Siempre
	- Explica cómo aprende y sabe cómo puede continuar aprendiendo.		
- Reflexión, análisis y síntesis de las actividades de aprendizaje (Ítems: 1, 2, 3, 4 y 5)			
- Aplica procedimientos, métodos y técnicas que facilitan la comprensión de la información			
- Actividades de planificación, regulación, control y evaluación del aprendizaje. (Ítems: 6, 7, 8, 9 y 10)			
Estrategias Cognitivas	- Planifica y organiza actividades para comprender la información.		
Planificación	- Establece objetivos de aprendizaje en base a una planeación de actividades (Ítems: 11, 12, 13, 14 y 15)		
	- Comprobación de la efectividad de las actividades de aprendizaje		
Autocontrol	- Autorregulamiento. (Ítems: 16, 17, 18, 19 y 20)		

Nota. La anterior tabla muestra las dimensiones, indicadores y escalas de medición de la variable Metacognición. Fuente propia.

Variable 2: Autorregulación del Aprendizaje

Definición operacional: Es el conjunto de procesos que permiten la verificación que realiza el aprendiz sobre su forma de pensar, actos y sistema de emociones para alcanzar el aprendizaje.

El instrumento para medir esta variable está organizado en cuatro dimensiones y se mide con la escala tipo Likert (1 en total desacuerdo, 2 bastante en desacuerdo, 3 regular, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

Tabla 2*Operacionalización de la Variable Aprendizaje Autorregulado*

Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición	Escala Valorativa
Conciencia Metacognitiva Activa	- Autoconfianza	Ordinal	1. En total desacuerdo 2. Bastante en desacuerdo 3. Regular 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
	- Objetivos académicos		
- Esfuerzo			
- Diseño de planes (Ítems: 1, 2, 3, 4, 5 y 6)			
- Planeación de la tarea			
Control y Verificación	- Identificación de conceptos (Ítems: 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13)		
- Automotivación (Ítems: 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13)			
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	- Cumplimiento de la tarea - Fuerza de voluntad (Ítems: 14, 15, 16 y 17).		
Procesamiento activo durante las clases	- Manejo de atención y concentración - Verificación de la información recibida - Retos de aprendizaje (Ítems: 18, 19 y 20).		

Nota. La anterior tabla muestra las dimensiones, indicadores y escalas de medición de la variable Aprendizaje Autorregulado. Fuente propia.

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1 Técnica

La técnica empleada fue la encuesta. Como mencionan Feria, Mantilla y Mantecón (2020), la encuesta es un conjunto de procesos secuenciados y normalizados a través de los cuales se recolecta y estudia un conjunto de información de interés correspondiente a una porción de la población, de la cual se pretende estudiar una serie de cualidades. Este procedimiento obtuvo una serie de respuestas sobre las variables de estudio de metacognición y

aprendizaje autorregulado, donde los estudiantes brindaron la información requerida para poder probar la hipótesis y cumplir los objetivos de la investigación.

3.7.2 Descripción

Inventario de estrategias metacognitivas de O' Neil y Abedi.

En la investigación se aplicó el inventario de estrategias metacognitivas de O' Neil y Abedi, fue elaborado en 1996, identificando los niveles de metacognición a través de un instrumento que permitió interrogar a los participantes por medio de un auto reporte sobre habilidades cognitivas y procesos afectivos relacionados a la metacognición. Está constituido de 20 enunciados, los cuales manifestaron expresiones relacionadas a las dimensiones: Conciencia, estrategias cognitivas, planificación y autocontrol brindando un puntaje que se representó en una escala de calificación organizada. Las especificaciones del instrumento se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Ficha Técnica del Instrumento que Mide la Variable Metacognición

Aspectos	Descripción		
Título	Inventario de Estrategias Metacognitivas		
Autores	O' Neil y Abedi.		
Tiempo de llenado	5 minutos.		
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia: Ítems: 1, 2, 3, 4 y 5. • Estrategias cognitivas: Ítems: 6, 7, 8, 9 y 10. • Planificación: Ítems: 11, 12, 13, 14 y 15. • Autocontrol: Ítems: 16, 17, 18, 19 y 20. 		
Alternativa de respuesta	1.	Nunca	
	2.	Pocas veces	
	3.	Regularmente	
	4.	Muchas veces	
	5.	Siempre	
Baremos (niveles y grados) de la variable	Niveles		Puntuación
	Bajo		29-52
	Medio		53-76
	Alto		77 – 100

Nota. La anterior tabla evidencia las características principales del Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi. Fuente: Adaptación propia

Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje académico en la Universidad

En la cuantificación de la variable de aprendizaje autorregulado se utilizó el instrumento de autoría de Torre Puente en el año 2006, el cual midió los niveles de la variable de aprendizaje autorregulado a partir de la teoría regulación de Zimmerman y Pintrich. Consta de 20 ítems que afirmaron premisas relacionadas a la conciencia metacognitiva activa, el control y verificación, esfuerzo diario en la realización de tareas y procesamiento activo durante las clases. En la siguiente ficha técnica se aprecian las características del instrumento.

Tabla 4

Ficha Técnica del Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad de Torre Puente

Aspectos	Descripción	
Título	Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje académico en la Universidad	
Autores	Torre Puente	
Tiempo de llenado	5 minutos.	
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia Metacognitiva activa: Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. • Control y verificación: Ítems: 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13. • Esfuerzo diario en la realización de tareas: Ítems: 14, 15, 16 y 17. • Procesamiento activo durante las clases: Ítems: 18, 19 y 20. 	
Alternativa de respuesta	1.	En total desacuerdo
	2.	Bastante desacuerdo
	3.	Regular
	4.	De acuerdo
	5.	Totalmente de acuerdo
Baremos (niveles y	Niveles	Puntuación
	Bajo	49 – 65
	Regular	66 – 82

grados) de la variable Alto 83 – 100

Nota. La anterior tabla evidencia las características principales del Cuestionario de

Autorregulación para el Aprendizaje académico en la Universidad de Torre Punte. Fuente:

Adaptación propia

3.7.3 Validación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) la validez es definida como “el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p. 148). Es decir que la validez consiste en que debe medir las variables de la manera más fiable posible.

Para asegurar la validez del instrumento se realizó consulta a 5 expertos, quienes recibieron la matriz y la información para contrastar el contenido con la teoría de las variables metacognición y aprendizaje autorregulado. Los resultados de la validación fueron los siguientes:

Tabla 5

Validación por Juicio de Expertos

Expertos	Metacognición	Aprendizaje autorregulado	Aplicabilidad
Dra. Susan Haydee Gonzales Saldaña	100%	100%	Aplicable
Dra. Patricia María Ramos Vera	100%	100%	Aplicable
Mg. Lizbeth Álvarez Esquivias	100%	100%	Aplicable
Mg. Karla Alvarado Tairó	100%	100%	Aplicable
Mg. Raúl Rodríguez Salazar	100%	100%	Aplicable

Nota. La tabla anterior muestra a las personas expertas que han participado en el proceso.

Fuente: Fichas de validación.

Luego de la evaluación por expertos, se concluyó que los instrumentos son válidos porque dieron valoraciones del 100% en su totalidad, esto quiere decir que el contenido de los ítems que conformaban ambos instrumentos corresponde a las teorías que sustentan ambas variables, por lo tanto, los jueces dictaminaron que los instrumentos eran aplicables en su totalidad.

3.7.4 Confiabilidad

Como argumentan Hernández – Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018), la confiabilidad es definida como “al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo, caso o muestra produce resultados iguales” (P. 200). Es decir, es el modo como un instrumento muestra o reproduce resultados consistentes y coherentes en un nuevo proceso de medición. Para garantizar la fiabilidad de los instrumentos de este trabajo en los resultados, expertos en la materia fueron los responsables de realizar los cálculos mediante la prueba Alpha de Cronbach al tener variables politómicas en ambos instrumentos. El valor que indica el Alpha de Cronbach para la confiabilidad de un instrumento es entre 0 -1, cuando más se aproximó a 1 el instrumento presentó confiabilidad más alta. En la presente investigación, se consideró la siguiente baremación:

Tabla 6

Niveles de Confiabilidad

Baremos	Interpretación
0.81 - 1.00	Muy alto (instrumento altamente confiable)
0.61-0.80	Alto (instrumento confiable y aceptable)
0.41-0.60	Moderado (instrumento poco confiable)
0.21-0.40	Bajo (revisión de reactivos)
0.0 – 0.20	Muy bajo (rehacer instrumento)

Nota. En la anterior tabla se muestra los valores de confiabilidad que se considerarán para el proyecto de investigación. Fuente: Baremación dada por Ruiz (2002).

En este sentido, se ha ejecutado la prueba piloto en 17 estudiantes de segunda especialidad que reunieron características similares a la población de estudio original, se han aplicado los instrumentos que miden Metacognición y Aprendizaje Autorregulado, obteniendo resultados que han sido sometidos a cálculos en el programa SPSS versión 25 para el cálculo de A. de Cronbach, apreciándose las conclusiones siguientes:

Tabla 7

Nivel de Confiabilidad del Inventario de Estrategias Metacognitivas

Coeficiente de Alfa de Cronbach	Ítems
,908	20

Nota. La anterior tabla muestra el valor alcanzado de confiabilidad para el instrumento Estrategias Metacognitivas. Fuente: SPSS versión 25.

El valor obtenido de Alpha de Cronbach como se aprecia en la anterior tabla permitió aseverar que el instrumento tiene una confiabilidad muy alta, puesto que se encontró en el rango 0.81 a 1; por lo tanto, se concluyó que el inventario es altamente confiable para recolectar los datos de esta variable.

Tabla 8

Nivel de Confiabilidad del Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje

Coeficiente de Alfa de Cronbach	Ítems
,906	20

Nota. La anterior tabla muestra el valor alcanzado de confiabilidad para el Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad. Fuente: SPSS versión 25. El cálculo del Alpha de Cronbach permite afirmar que el instrumento obtuvo una confiabilidad muy alta, debido que su valor se ubicó entre el 0.81 a 1; por lo tanto, se llegó a la conclusión que este instrumento es altamente confiable para medir la variable.

3.8 Plan de procesamiento y análisis de datos

En primera instancia, se ejecutó la prueba piloto en una muestra que reunía las características similares a la de la presente investigación. Como siguiente paso, se determinó la confiabilidad de ambas herramientas de recolección de datos a través de SPSS haciendo uso del coeficiente de A. de Cronbach puesto que la escala valorativa de las variables es politómica.

Una vez validados ambos instrumentos y luego de que el estudio obtuvo el consentimiento del comité de ética, se recolectó la información, elaborándose una base de la data obtenida en Excel para su organización, luego se introdujo la data al software SPSS versión 25 para el proceso y análisis e inferencial de los datos cuantitativos.

Debido que el presente estudio es correlacional, se ejecutó la prueba de normalidad de las variables con el estadístico Kolgomorov – Smirnov, al contar con una muestra de 80 participantes; este estadístico se utilizó para determinar la bondad de ajuste de distribuciones de probabilidad de las variables en cada instrumento; con lo obtenido de este cálculo, se utilizó la prueba no paramétrica (Spearman si normalidad es $<0,05$) según fue conveniente para desestimar o afirmar las hipótesis del presente estudio.

3.9 Aspectos éticos

Para la ejecución de la actual investigación, se han respetado los principios éticos estipulados en el “Reglamento de Código de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener”, los cuales son: “Protección y respeto del intervinientes y diversidad sociocultural, consentimiento informado y expreso, cuidado al medio ambiente, divulgación y responsable en investigación, cumplimiento del reglamento nacional e internacional, contribución y rigor científico, honestidad científica, integridad, objetividad e imparcialidad y transparencia” (2020, p.7).

Para la recolección de datos, se solicitó la autorización a las autoridades competentes de la universidad a través de una carta de presentación. Se empleó el procedimiento metodológico que logró adaptarse de mejor manera a las necesidades del estudio, así como la utilización de los instrumentos una vez que obtuvieron la validez y confiabilidad como criterios suficientes para alcanzar los objetivos del presente estudio.

Una vez aprobada la solicitud de autorización, se efectuó la presentación del estudio a los estudiantes de segunda especialidad donde se especificó el nombre del investigador, nombre de proyecto, objetivos y procedimientos, se absolvió todas las dudas respecto a la terminología del estudio para evitar sesgos, se les explicó el consentimiento informado donde se les garantizó la confidencialidad de sus identidades y de los datos que registraron, según lo referido a la “Ley de Protección de Datos Personales” N°29733. Los estudiantes aceptaron seleccionando la opción de “Acepto” en el formulario de Google forms.

Así mismo, este proyecto tuvo una revisión por el software anti plagios de Turnitin con un resultado deseable de <20% de coincidencia y similitud; de este modo se aseguró la originalidad y respeto a la autoría intelectual a través de una correcta citación y referenciación

del proyecto a través de la normatividad del estilo propuesto por la American Psychological Association (APA). Se firmó el compromiso de integridad científica para respetar el reglamento de grados y títulos de la Universidad Norbert Wiener, garantizando el manejo ético de los datos, así como la veracidad de los resultados.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados

4.1.1 Análisis descriptivo de resultados

Se realizaron escalas valorativas para el estudio de las variables y dimensiones en un nivel descriptivo, las mismas que son mostradas a continuación.

Escala valorativa de las variables.

En la siguiente representación se estipulan puntajes teóricos, los rangos y niveles de la metacognición, la cual logra una puntuación máxima de 100 puntos mientras que sus dimensiones están entre 5 y 25; además se evidencian los puntajes y niveles cualitativos.

Tabla 9

Escala Valorativa de la Variable Metacognición en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

Variable y dimensiones	Puntajes		Niveles		
	Mínimo	Máximo	Bajo	Medio	Alto
Metacognición	29	100	29-52	53-76	77-100
Conciencia	6	25	6-12	13-19	20-25
Estrategias cognitivas	5	25	5-11	12-16	17-25
Planificación	11	25	11-15	16-20	21-25
Autocontrol	7	25	7-12	13-18	19-25

Nota. La anterior tabla se describe la escala valorativa de la variable metacognición. Fuente: SPPS 25.

A continuación, se muestra la puntuación teórica, rangos y niveles del aprendizaje autorregulado, que obtuvo un puntaje de 100 puntos, y las dimensiones están entre 7 y 35. Se evidencia los niveles cualitativos de la variable.

Tabla 10

Escala Valorativa del Aprendizaje Autorregulado en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

Variable y dimensiones	Puntajes		Niveles		
	Mínimo	Máximo	Bajo	Medio	Alto
Aprendizaje autorregulado	49	100	49-65	66-82	83-100
Conciencia metacognitiva activa	13	30	13-18	19-24	25-30
Control y verificación	18	35	18-23	24-29	30-35
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	10	20	10-13	14-17	18-20

Procesamiento activo durante las clases	7	15	7-9	10-12	13-15
---	---	----	-----	-------	-------

Nota. La tabla anterior demuestra la escala valorativa del aprendizaje autorregulado. Fuente: SPPS 25.

Análisis descriptivo de los resultados de Metacognición

Tabla 11

Niveles de Distribución de las Dimensiones de la Metacognición en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

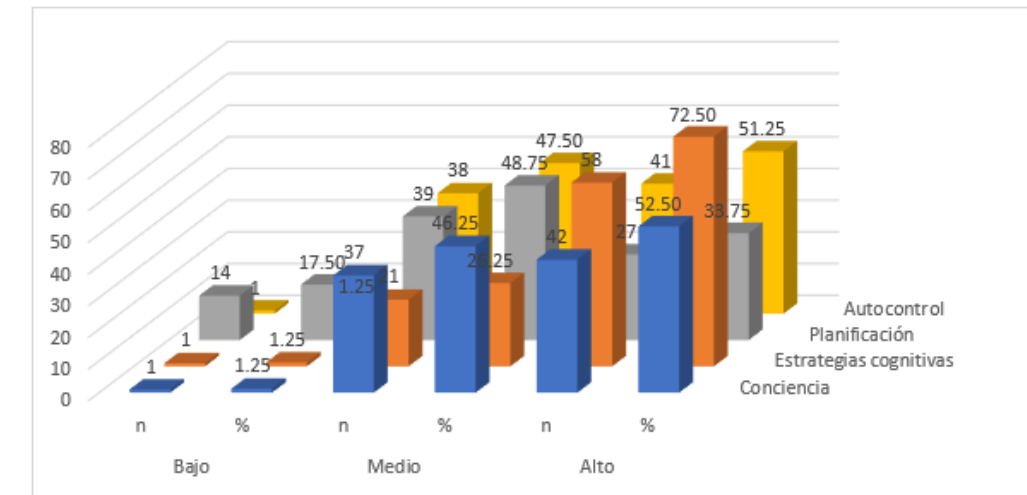
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N	%	N	%	N	%	n	%
Conciencia	1	1.25	37	46.25	42	52.50	80	100
Estrategias cognitivas	1	1.25	21	26.25	58	72.50	80	100
Planificación	14	17.50	39	48.75	27	33.75	80	100
Autocontrol	1	1.25	38	47.50	41	51.25	80	100

Nota. Se evidencia en la anterior tabla la distribución de las dimensiones de la variable metacognición. Fuente: SPPS 25.

Figura 4

Niveles de Distribución de las Dimensiones de la Metacognición en Discentes de Segunda

Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022



Nota. La figura 4 demuestra los niveles de distribución de las dimensiones de la variable metacognición. Fuente: SPSS 25.

La tabla 11 y figura 4, muestran que, de 80 alumnos de Segunda Especialidad, el 1.25% evidencian un bajo nivel en la dimensión conciencia, 46.25% un nivel medio y 52.50% un nivel alto. En la segunda dimensión que corresponde a las estrategias metacognitivas, 1.25% tiene un nivel bajo, 26.25% en nivel medio y 72.50% alto. Referente a la tercera dimensión denominada planificación, se evidencia que 17.5% tiene un bajo nivel, 48.75% un nivel medio y 33.75% tienen un nivel alto. En cuanto a la última dimensión referida al autocontrol, 1.25% tiene un nivel bajo, 47.50% un nivel medio y 51.25% un alto nivel.

Tabla 12

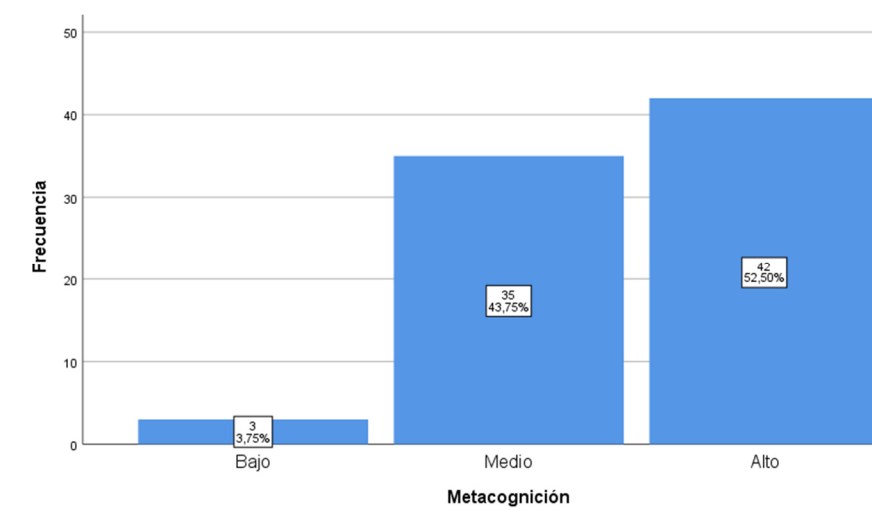
Niveles de Distribución de la Metacognición en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

Metacognición					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	3	3.80	3.80	3.80
	Medio	35	43.80	43.80	47.50
	Alto	42	52.50	52.50	100.0
Total		80	100,0	100,0	

Nota. La tabla 12 demuestra la forma como se distribuyen los niveles de las dimensiones de la variable metacognición. Fuente: SPPS 25.

Figura 5

Niveles de distribución de la Metacognición en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022



Nota. La figura 5 demuestra la forma como se distribuyen las dimensiones de la variable metacognición. Fuente: SPPS 25.

La anterior tabla y figura permiten apreciar que, de 80 discentes de segunda, respecto a la metacognición el 3.8%, tiene un nivel bajo, 43.8% un nivel medio y 52.5% un alto nivel.

Análisis descriptivo de los resultados de la variable Aprendizaje autorregulado

Tabla 13

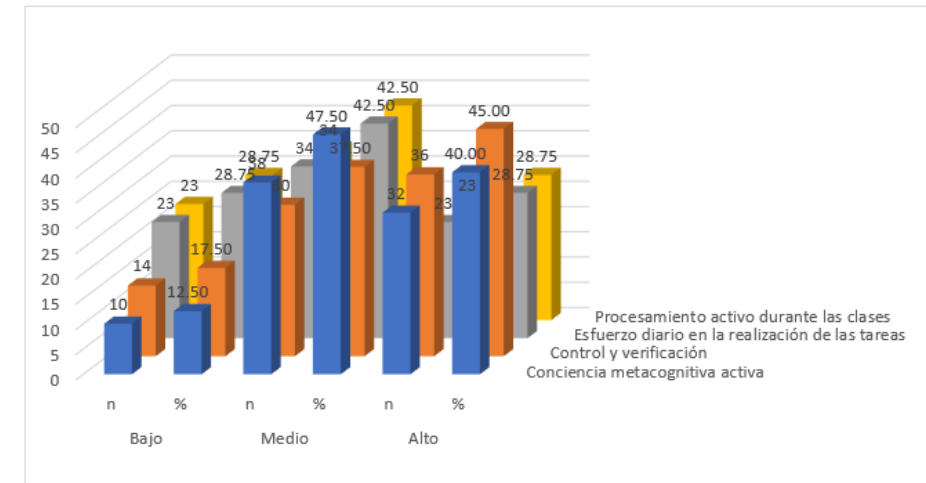
Niveles de Distribución de las Dimensiones del Aprendizaje autorregulado en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

	Bajo		Medio		Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Conciencia metacognitiva activa	10	12.50	38	47.50	32	40.00	80	100
Control y verificación	14	17.50	30	37.50	36	45.00	80	100
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	23	28.75	34	42.50	23	28.75	80	100
Procesamiento activo durante las clases	23	28.75	34	42.50	23	28.75	80	100

Nota. La figura 13 demuestra cómo se distribuyen las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Fuente: SPPS 25.

Figura 6

Niveles de Distribución de las Dimensiones del Aprendizaje Autorregulado en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022



Nota. La figura 6 demuestra los niveles de distribución de las dimensiones de la variable metacognición. Fuente: SPSS 25.

La anterior tabla y figura 6, muestran que de 80 alumnos de segunda especialidad en una universidad de Lima – 2022, el 12.50% tienen un bajo nivel en la dimensión conciencia metacognitiva activa, 47.50% un nivel medio y 40% un nivel alto. En cuanto la segunda dimensión denominada control y verificación, 17.50% tienen un bajo nivel, 37.50% un nivel medio y 45% un nivel alto. En referencia al esfuerzo diario en la realización de las tareas, 28.75% tienen un bajo nivel, 42.50% un nivel medio y 28.75% un nivel alto. Respecto al procesamiento activo durante las clases, 28.75% tienen un nivel bajo, 42.50% ocuparon un nivel medio mientras que 28.75% posee un nivel alto.

Tabla 14

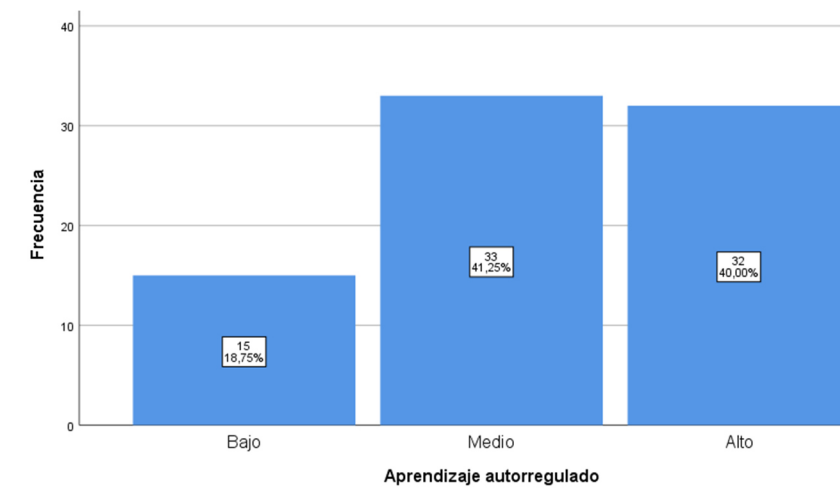
Niveles de Distribución del Aprendizaje autorregulado en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

Aprendizaje autorregulado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	15	18.80	18.80	18.80
	Medio	33	41.30	41.30	60.00
	Alto	32	40.00	40.00	100.00
	Total	80	100.00	100.00	

Nota. La anterior tabla demuestra los niveles de distribución de la variable aprendizaje autorregulado. Fuente: SPSS 25.

Figura 7

Niveles de Distribución del Aprendizaje Autorregulado



Nota. La figura 7 demuestra los niveles de distribución de la variable aprendizaje autorregulado.

Fuente: SPSS 25.

En la anterior tabla 14 y figura, se observa que de 80 alumnos respecto al aprendizaje autorregulado el 18,8%, tiene un nivel bajo de aprendizaje autorregulado siendo la otra contraparte del 40% con un alto nivel.

Tabla 15

Tabla Cruzada Metacognición y Aprendizaje autorregulado en Discentes de Segunda Especialidad de una Universidad privada en Lima -2022

		Aprendizaje autorregulado				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Metacognición	Bajo	Recuento	3	0	0	3
		% del total	3.80%	0.00%	0.00%	3.80%
	Medio	Recuento	10	23	2	35
		% del total	12.50%	28.70%	2.50%	43.80%
	Alto	Recuento	2	10	30	42
		% del total	2.50%	12.50%	37.50%	52.50%
Total	Recuento	15	33	32	80	
	% del total	18.80%	41.30%	40.00%	100.00%	

Nota. La tabla 15 demuestra la relación entre las variables metacognición y aprendizaje autorregulado. Fuente: SPPS 25.

La tabla 15 evidencia que 3.80% de 80 alumnos tienen un nivel bajo en metacognición y en aprendizaje autorregulado, el 28.70% su nivel de metacognición y de aprendizaje autorregulado es regular; mientras que el 37% de discentes poseen un alto nivel de metacognición y de aprendizaje autorregulado.

Análisis inferencial

Prueba de normalidad

Debido que el estudio se realiza en una muestra de 80, para establecer la normalidad de la data, es necesario determinarla haciendo uso de Kolmogorov-Smirnov con un nivel de significancia de 0,05.

Tabla 16*Prueba de Normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Metacognición	,067	80	,020
Conciencia	,138	80	,001
Estrategias cognitivas	,103	80	,034
Planificación	,098	80	,055
Autocontrol	,123	80	,004
Aprendizaje autorregulado	,085	80	,001
Conciencia metacognitiva activa	,113	80	,014
Control y verificación	,156	80	,000
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	,122	80	,005
Procesamiento activo durante las clases	,134	80	,001

Nota. La tabla 16 muestra la normalidad de las variables metacognición y aprendizaje autorregulado y sus respectivas dimensiones. Fuente: SPSS 25.

Según se observa en la tabla 16, el valor de Sig. entre variables y dimensiones es menor a la cuantificación teórica de 0.05; para el análisis de las hipótesis se utilizó la medición no paramétrica con coeficiente R. de Spearman debido que los datos no se distribuyen normalmente.

4.1.2 Prueba de hipótesis

Se consideraron los criterios a continuación:

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $p > \alpha$ \rightarrow se acepta la hipótesis nula H_0

Si $p < \alpha$ \rightarrow se acepta la hipótesis nula H_a

4.1.2.3. Prueba de hipótesis general.

H_0 : No existe relación significativa entre metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022

H_a : Existe relación significativa entre metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022

Tabla 17

Prueba de Hipótesis General

Correlaciones		Metacognición	Aprendizaje autorregulado
Rho de Spearman	Metacognición	1,000	,846**
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	80	80

Aprendizaje autorregulado	Coefficiente de correlación	,846**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	80	80

Nota. La tabla 17 muestra el valor de la significancia y el coeficiente de correlación de cada variable. Fuente: SPSS 25.

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

La anterior tabla muestra que el Sig. (bilateral) es 0.000 el cual es menor de 0.05, en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna, lo cual permite aseverar que existe relación significativa entre metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad de Lima – 2022. Además, el valor Rho es 0.846**, lo cual señala una correlación muy buena entre ambas variables.

Prueba de hipótesis específicas

Prueba de hipótesis específica 1

Ho: No existe relación entre metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

H1: Existe relación entre metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Tabla 18

Prueba de Hipótesis Específica 1

Correlaciones		Metacognición	Conciencia metacognitiva activa
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
			0.796**
			0.000

	N	80	80
Conciencia metacognitiva activa	Coefficiente de correlación	0.796**	1,000
	Sig. (bilateral)	0.000	.
	N	80	80

Nota. La tabla 18 muestra el valor del Sig. y la determinación de la correlación de la metacognición con la conciencia metacognitiva activa. Fuente: SPSS 25.

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

La anterior representación muestra que el Sig. Bilateral es 0.000 el cual se establece como valor menor a 0.05, por lo tanto, se verifica la hipótesis alterna, es decir, existe relación significativa entre metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad. Además, el valor de Spearman es 0.796, lo que afirma una relación muy buena entre metacognición y la Conciencia metacognitiva.

Prueba de hipótesis específica 2

Ho: No existe relación entre metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

H2: Existe relación entre metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Tabla 19

Prueba de Hipótesis Específica 2

Correlaciones		Metacognición	Control y verificación
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
			0.853**
			0.000

	N	80	80
Control y verificación	Coefficiente de correlación	0.853**	1,000
	Sig. (bilateral)	0.000	.
	N	80	80

Nota. La tabla 19 muestra el valor del Sig. bilateral y la determinación de la correlación de metacognición con el control y verificación. Fuente: SPPS 25.

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

Se evidencia que la significancia es 0.000, el cual es un valor menor a 0.05, lo que hace corroborar la hipótesis alterna, quiere decir que, existe relación significativa entre metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad. También, el valor del Rho es 0.853, lo que confirma una relación muy buena entre metacognición y el control y verificación en alumnos.

Prueba de hipótesis específica 3.

Ho: No existe relación entre metacognición y el Esfuerzo diario en la realización de las tareas en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

H3: Existe relación entre metacognición y el Esfuerzo diario en la realización de las tareas en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Tabla 20

Prueba de Hipótesis Específica 3

Correlaciones		Esfuerzo diario en la realización de las tareas	
Metacognición	Coefficiente de correlación	Metacognición	
Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000	0.757**

Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	.	0.000
	N	80	80
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Coefficiente de correlación	0.757**	1,000
	Sig. (bilateral)	0.000	.
	N	80	80

Nota. La tabla 20 muestra el valor de la significancia y el coeficiente de correlación de la variable metacognición y la dimensión Esfuerzo diario en la realización de las tareas.

Fuente: SPSS 25.

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

Se muestra en la tabla anterior que la significancia es 0.000, lo que hace aceptar la hipótesis alterna, quiere decir que, existe relación significativa entre metacognición y el esfuerzo diario en la realización de las tareas en discentes de segunda especialidad. También, el valor del coeficiente de Spearman es 0.757, lo que confirma una relación muy buena entre metacognición y dicha dimensión.

Prueba de hipótesis específicas 4.

Ho: No existe relación entre metacognición y el Procesamiento activo durante las clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

H4: Existe relación entre metacognición y el Procesamiento activo durante las clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Tabla 21*Prueba de Hipótesis Específica 4*

Correlaciones			Metacognición	Procesamiento activo durante las clases
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000	0.635**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	80	80
Procesamiento activo durante las clases	Procesamiento activo durante las clases	Coefficiente de correlación	0.635**	1,000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	80	80

Nota. La tabla 21 muestra el valor de la significancia y el cálculo de la correlación de metacognición y el procesamiento activo durante las clases. Fuente: SPSS 25.

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

Se demostró que el valor de Sig. (bilateral) fue de 0.000, el cual es menor que su valor teórico de 0.05, por consiguiente, aceptamos la hipótesis alterna, quiere decir que, existe relación significativa entre metacognición y el procesamiento activo durante las clases en discentes de segunda especialidad en una universidad de Lima – 2022. En cuanto al Rho de Spearman fue de 0.635, lo que confirma una relación buena entre metacognición y el procesamiento activo durante las clases.

4.1.3 Discusión de resultados

Las habilidades del conocimiento son predictoras de un buen aprendizaje, siendo la metacognición y el aprendizaje autorregulado cualidades necesarias para que el discente no solo

aprenda, sino que lo haga de la manera más eficaz. El actual trabajo reveló que la metacognición y el aprendizaje autorregulado guardan una relación significativa en los estudiantes de segunda especialidad, ello permite asumir que mientras mayor es el nivel de metacognición que posee un discente entonces mayor será el nivel de aprendizaje autorregulado que éste tenga.

Este resultado demuestra una relación estadísticamente más fuerte que las obtenidas en los estudios Jin y Ji (2020) y Hua et al. (2019) donde evidenciaron la relación directa entre las destrezas metacognitivas y regulación del aprendizaje pero con menor grado de fuerza de relación; esta diferencia de resultados entre las investigaciones puede deberse a que la población del presente estudio estuvo constituida por discentes con mayor trayectoria académica universitaria puesto que han concluido sus estudios de pregrado y se encuentran desarrollando los de segunda especialización a diferencia de las investigaciones mencionadas; esto ratifica que el acto de aprendizaje en un lapso de tiempo, los discentes se encuentran expuestos a diversas experiencias cognitivas las cuales activan sus recursos metacognitivos y en conjunción con la capacidad de autodirigir el aprendizaje logran las metas académicas (Hua et al.,2019); estas habilidades son dinámicas puesto que van evolucionado y se enriquecen a través del quehacer educativo.

Por otro lado, el estudio de Çetin (2021), a través de sus resultados concuerda con la presente investigación, reafirmando que mientras mayor sea la relación entre el dominio de habilidades metacognitivas y aprendizaje autorregulado, los estudiantes de segunda especialidad obtendrán altos puntajes académicos lo cual se verá reflejado en un mejor rendimiento educativo, pero agrega a la motivación académica como otro factor determinante para el éxito educativo, siendo la capacidad de las personas de mantenerse interesadas, competentes y autónomas en el

desarrollo de sus objetivos a través de conductas autodeterminadas hacia mejorar el rendimiento académico y al logro.

Acercas de la investigación dirigida por Muyaldi et al. (2020), reafirma la asociación positiva entre metacognición y aprendizaje autorregulado como factores determinantes para que el estudiante alcance las metas académicas utilizando el abanico de habilidades que le permiten planificar, organizar, realizar monitoreo y finalmente ejecutar una evaluación de las actividades educativas realizadas en el aprendizaje.

Respecto a la primera hipótesis específica, la relación entre la metacognición con la conciencia metacognitiva en los discentes del estudio fue muy buena, es decir se obtuvo una asociación positiva alta según el valor estadístico hallado, por lo tanto, el estudiante al poseer la capacidad de poder reflexionar respecto al modo como aprende cimienta aprendizajes duraderos y significativos. Coincidiendo con lo anterior, Delgadillo (2019) resalta en su estudio la importancia de las habilidades que permiten al estudiante de segunda especialidad hacer una introspección así mismo para poder definir cualidades, sentimientos y finalmente acciones que le permitan al estudiante autorregular su aprendizaje, y que una de esas habilidades es la inteligencia emocional que posee el discente.

Del mismo modo, Fernández de Lama (2019), coincide con lo hallado en el actual estudio debido que evidenció niveles altos de conciencia y de metacognición, ratificando lo que postula la Teoría Constructivista respecto a la importancia del papel de la conciencia, puesto que nadie puede aprender sin tener cognición de ello. La conciencia metacognitiva promueve utilizar recursos mentales propios para cimentar el conocimiento. Así mismo, el aprendizaje consciente se ve influenciado por condiciones externas como las tareas, los docentes y el ambiente en general y condiciones internas como la motivación del estudiante.

En esta línea, la investigación dirigida por Inzunza et al. (2020) e Hidalgo (2020) reportaron una vinculación positiva entre un aprendizaje autodirigido y las cualidades del estudiante como la iniciativa, motivación y capacidad de regulación de su esfuerzo para realizar las tareas, siendo consideradas por el autor como estrategias de pensamiento profundo que aseguran el éxito del estudiante.

Respecto a la segunda hipótesis específica, se evidenció una relación muy alta entre la metacognición y la dimensión de control y verificación académica en los discentes de segunda especialidad. La conciencia que posee el discente autorregulado respecto a cómo gestiona el aprendizaje y los resultados que estos obtiene son controlados y retroalimentados de manera dinámica e interactiva. Según la teoría de Zimmerman (1998), este proceso es cíclico y además implica actividades de supervisión y control continuo de parte del que aprende.

En este sentido, la investigación de Avendaño (2020) reportó que el control y verificación que demostraron los estudiantes fueron de nivel medio y alto coincidiendo con el presente estudio. Así mismo halló una significancia baja entre aprendizaje autorregulado y el control y verificación, en contraposición de lo encontrado en el actual estudio donde la relación sí es evidente y fuerte. Esta situación podría remarcar que la capacidad de autogestionar el aprendizaje de los estudiantes con estudios superiores se va incrementando a medida que éstos van adquiriendo experiencia en su senda educativa, siendo las estrategias de aprendizaje y la gestión del tiempo algunos de los recursos de los cuales se valen para reafirmar la adquisición del conocimiento.

Como concluye Díaz (2019) en su estudio, el no poseer mecanismos reguladores en el aprendizaje expone al estudiante a no anticipar situaciones futuras que puedan amenazar su aprendizaje; por lo tanto, la capacidad metacognitiva y el control que ejerce juega un rol

preponderante donde el alumno deja de ser agente pasivo y se transforma en el protagonista que toma el control de su aprendizaje.

En lo relacionado con la tercera hipótesis específica, se evidenció muy buena relación entre la metacognición y el esfuerzo diario en la ejecución de la tarea en los discentes del estudio. Estos hallazgos son similares a los obtenidos por Paredes-Proaño y Moreta-Herrera (2020), quienes estudiaron la asociación entre las actitudes y la autorregulación del aprendizaje, evidenciando la existencia de una correlación moderada entre ellas. Esta coincidencia de resultados entre los grupos de estudio se podría deber a que nos encontramos con discentes de educación superior motivados a conseguir el logro académico. El actual estudio concuerda con estos autores debido que consideraron a la automotivación como componente afectivo importante que posee el aprendiz donde las creencias, perspectivas a los logros y el interés personal convergen para el logro de los objetivos estudiantiles.

Tal como asevera Torre (2006), la motivación tiene protagonismo en el esfuerzo diario en la ejecución de tareas, puesto que al tener una predisposición a alcanzar una meta los aprendices movilizarán mayores recursos para alcanzarla. Así lo remarca Egusquiza (2019) en su estudio donde afirma que las habilidades del pensamiento como la motivación, el pensamiento crítico y creativo son necesarios para la obtención del conocimiento.

Por último, en lo que respecta a la cuarta hipótesis, la metacognición y el procesamiento activo durante las clases obtuvieron una relación moderada. El procesamiento activo es el conjunto de estrategias de las cuales se vale el aprendiz para optimizar su aprendizaje, entre ellas los estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas. Córdova et al. (2019) en su estudio concuerda al reportar asociaciones significativas entre estrategias metacognitivas y los estilos de aprendizaje en sus esferas reflexiva y teórica. Con estos hallazgos se infiere que mientras el aprendiz maneje estilos

de aprendizaje acertados a sus necesidades cognoscitivas, obtendrá conocimientos de manera reflexiva, crítica y lógica, por lo tanto, serán estudiantes metacognitivos capaces de interiorizar aprendizajes profundos y duraderos.

En la misma línea, Gutiérrez de Blume (2020), en su investigación coincide con el presente estudio al evidenciar una relación positiva entre la metacognición y las estrategias cognitivas, ello implica asumir que cuando el estudiante moviliza esfuerzos de autoconciencia respecto a cómo aprende en función de las habilidades cognitivas, contribuyen positivamente al cumplimiento de las tareas y a la obtención de metas académicas.

Finalmente, se asevera que tanto la metacognición y el aprendizaje autorregulado son habilidades del conocimiento fundamentales que en la actualidad cada discente debería poseer y dominar, puesto que en el contexto actual donde el aprendiz se desarrolla, está expuesto a diversos estímulos, como enormes cantidades de información, pluralidad de entornos estudiantiles, y aspectos internos como las actitudes y motivaciones intrínsecas que él posee.

Estas destrezas auguran un aprendizaje exitoso; pues permite al discente aprender con menos esfuerzo y menos tiempo y lograr mejores resultados, en esta línea, diversas investigaciones apuntan que acciones metacognitivas dirigidas y reguladas conducen a tomar decisiones acertadas en el estudio obteniendo mejores efectos en el aprendizaje, por lo tanto, un adecuado entrenamiento para el uso de estas habilidades de aprendizaje se hace necesario y obligatorio.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Primera

Respecto al objetivo general, se valida la relación entre la metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022, siendo la asociación entre variables muy alta, significativa y positiva. Esta conclusión permite afirmar que un estudiante metacognitivo posee habilidades de gestión del conocimiento que permiten dirigir y autorregular su propio aprendizaje en búsqueda de alcanzar sus objetivos educativos durante el tránsito por la universidad.

Segunda

En lo relacionado al primer objetivo específico, se determinó la relación entre metacognición y conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022, reportando una correlación muy buena. El estudiante que aprende debe poseer la capacidad de determinar por qué hace lo que hace y debe ser consciente de su capacidad de discernir entre una actividad y otra que le sea más provechosa para cumplir sus objetivos.

Tercera

Respecto al segundo objetivo específico, se precisó la relación entre metacognición con el control y verificación en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022, determinando una asociación muy buena. La facultad del estudiante de reflexionar sobre los procesos que involucran su aprendizaje determina la dirección de sus acciones, la planificación, la ejecución y el posterior control que realiza sobre los resultados obtenidos, siendo un proceso cíclico y retroalimentador, sujeto a ser mejorado constantemente.

Cuarta

Acercas del tercer objetivo específico, se validó la relación entre metacognición y esfuerzo diario en la ejecución de las labores en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022, constituyéndose una asociación muy buena. Se confirma que la dedicación del discente para el logro de sus actividades académicas se asocia con la motivación y la actitud hacia el aprendizaje, los cuales se constituyen como elementos intrínsecos claves del estudiante, debido que permiten movilizar los esfuerzos hacia el éxito de la formación educativa.

Quinta

Referente al último objetivo específico, se halló una relación alta entre la metacognición y el procesamiento activo en clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. Esta asociación permite afirmar que los discentes a través de sus capacidades metacognitivas son capaces de realizar un planteamiento de estrategias, elegir el estilo de aprendizaje, así como distintas tácticas que le permitan alcanzar las metas educativas planteadas.

5.2 Recomendaciones

Primera

Se sugiere a los docentes llevar a cabo programas educativos que fomenten la enseñanza y práctica de las habilidades metacognitivas y aprendizaje autorregulado como medida de empoderamiento de los estudiantes. También se recalca la importancia de incluir a la metacognición y al aprendizaje autorregulado como eje transversal en el currículo de las segundas especialidades de los profesionales.

Segunda

A los discentes, se recomienda crear y establecer comunidades estudiantiles organizadas haciendo uso de las TICS como grupos de WhatsApp, comunidades en Facebook; etc., como medio para compartir sus experiencias y reflexiones de aprendizaje con otros discentes y así fortalecer las prácticas de aprendizaje eficaces y dirigido al logro de sus metas académicas.

Tercera

Se debe incentivar en los estudiantes la capacidad de dirigir su aprendizaje a través del fomento y práctica de estrategias metacognitivas y de autorregulación en el aprendizaje en el aula, a través de actividades como: escalera metacognitiva, selección de emoticones para una actividad, juicios sobre lo que sé, registro de lo aprendido, lectura interrumpida, armado de fichas de estrategia; etc. Dichas acciones posibilitan el ejercicio cotidiano de estas habilidades superiores lo que permite reflexionar sobre el modo como están aprendiendo, controlar y dirigir actividades que permiten resolver los desafíos o dificultades que hayan presentado durante su experiencia de aprendizaje.

Cuarta

A los docentes: es recomendable capacitar continuamente en el manejo de técnicas didácticas y pedagógicas que les permitan generar entornos educativos metacognitivos que mantengan una predisposición positiva a la autonomía de los estudiantes hacia sus actividades académicas, a través de diplomados, especializaciones y cursos de actualización.

Quinta

Finalmente, se enfatiza a los futuros investigadores la importancia del abordaje de estas variables y de otras similares en la línea de investigación de educación de calidad, como: estilos de aprendizaje, motivación académica, inteligencia emocional, rendimiento académico; etc. que permitan dilucidar como se ejecuta el complejo fenómeno del aprendizaje en poblaciones similares, a través de investigaciones con mayores muestras de estudio y privilegiado por otro tipo de abordaje como el cualitativo.

REFERENCIAS:

- Arias, R. y Aparicio, A. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e272. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Arias- Gómez, J., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de Investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, vol. 63, núm. 2. pp. 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). La investigación científica. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACION%20CIENTIFICA.pdf>
- Avendaño, S. (2022). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Académica de Química de una universidad pública - Lima 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú]. Repositorio UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11615/Relacion%20entre%20el%20aprendizaje%20autorregulado%20y%20el%20desempe%C3%B1o%20acad%C3%A9mico%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20Escuela%20Acad%C3%A9mica%20de%20Qu%C3%ADmica%20de%20una%20universidad%20p%C3%BAblica%20-%20Lima%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banco Mundial (2021). Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Biblioteca Digital, UNESCO. (2021). Enseñar a los estudiantes a aprender: preparar el terreno para el aprendizaje permanente. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378839_spa#:~:text=Su%20objetivo%20es%20fortalecer%20la,sistemas%20de%20educaci%C3%B3n%20y%20aprendizaje.

- Bonilla, M. y Diaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*. 42. 629-644.
10.15517/revedu.v42i2.25909.
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>
- Cansaya, V. (2018). *Las estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo en el área de Arte, Colegio Emblemático del Perú "Mateo Pumacahua", Cuzco, año 2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1946>
- Castellanos, R., Sorhegui-Ortega, R., Vergara-Romero, A. y Macias, T. (2021). Universidad en la Sociedad del conocimiento (University in the Knowledge Society). VIII Congreso Internacional "Tecnología, Universidad y Sociedad". Samborondón, Ecuador
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3866310>
- Cárdenas, J., Gonzales, M. y Vargas, D. (2020). *Virajes de la enseñanza: Entre la ideología de la sociedad del conocimiento promulgada por UNESCO y la utopía Comeniana*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12204>
- Çetin, B. (2021). Factors Affecting the General Academic Achievement of University Students: Gender, Study Hours, Academic Motivation, Metacognition and Self-Regulated Learning. *Inquiry in education: Vol. 13: Iss. 2, Article 12*.
<https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/12>
- Chaves-Barboza, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Vol. XII, N° 2. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Correa, J., Ossa, C. y Sanhueza, P. (2019). Sesgo en razonamiento, metacognición y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un

- establecimiento de Chillán. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 61-77. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837correa8>
- Costa, Ó. y García, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas N° 30*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6164822.pdf>
- Córdova, R., Mamani-Benito, O. y Apaza, E. (2019). Estilos de aprendizaje y Estrategias Metacognitivas en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Juliaca. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA*. PUNO, 8(3), 1224 - 1233. <https://doi.org/10.26788/epg.v8i3.1574>
- Delgadillo, D. (2019). *Inteligencia emocional y Aprendizaje autorregulado en estudiantes de Cuidado Enfermero en Neonatología de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2019 – Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Norbert Wiener, Perú]. Repositorio Wiener. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/3713>
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú]. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Domínguez, G. (2013). *Desarrollo de un modelo holístico y un método sistémico para representar y estimular la metacognición*. [Tesis de Doctoral, Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio IPN. <https://1library.co/document/myjolepz-desarrollo-modelo-holistico-metodo-sistematico-representar-estimular-metacognicion.html>
- Echevarría, J. (2020). La autorregulación y la metacognición al interior de la clase de metodología de la investigación jurídica y socio jurídica. Caso programa de derecho de la universidad del norte. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6350/30.pdf>
- Egúsqiza, G. (2019). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) y la metacognición en estudiantes de la facultad de ingeniería civil de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38197/Eg%c3%basquiza_MG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Estrada, A. y Zavala, J. (2020). Habilidades Metacognitivas y Aprendizaje Significativo en los estudiantes de la carrera de Terapia Física y rehabilitación en la Universidad Norbert Wiener – 2019. [Tesis de Maestría, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio digital UWIENER. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/4089>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didasc@lia: D&E*. Publicación del CEPUT-Las Tunas, Cuba. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didasca/article/view/992/997>
- Fernández Da Lama, R. (2019). Evaluación de la metacognición sobre el estudio en estudiantes de psicología. *Revista Psicoespacios*. 13 (22): 131-147, DOI: <https://doi.org/10.25057/21452776.1198>
- Fernández – Rio, J., Cecchini, J., Lopes, J. Silva, H. y Leite, A. (2023) Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 26(1), 117-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- García, A. (2022). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes del 4to año del nivel secundario de las Instituciones Educativas del distrito Chorrillos, 2022. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/92960/Garcia_MA-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Giler-Medina, P. (2022). Reflexión metacognitiva en el aprendizaje de Química Orgánica en estudiantes de Bachillerato. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(1), 43–55. <https://prometeojournal.com.ar/index.php/prometeo/article/view/16/13>
- Guerra, J. (2003). Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 6 No. 2. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/21698/20433>
- Gutiérrez de Blume, A. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 12, No. 1, 81-108. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.1,2021.4>
- Gutiérrez-de Blume, A. y Montoya-Londoño, D. (2020). Relación entre factores de personalidad y metacognición en una muestra de estudiantes del último semestre de formación de

- programas de licenciatura en Educación en Colombia. *Educación y Humanismo* 22(39): pp. 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4048>
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos Teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación Educativa*. N°4 septiembre de 2005. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880921.pdf>
- Gúzman, G. (2021). *Conciencia metacognitiva y estrategias de aprendizaje, estudio en un grupo de estudiantes universitarios en Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Femenina Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/741>
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. [Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/577>
- Hernández, A. (2019). *El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con diferentes estilos cognitivos*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10722>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hidalgo, E. (2020). *Los Factores de Motivación en la elección de la Carrera Docente y su relación con el Aprendizaje Autorregulado en estudiantes de primer año de una Universidad Pública*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8137>
- Hua, J., Björkman, A., Hua, J. y Engström M. (2019). Self-regulated learning ability, metacognitive ability, and general self-efficacy in a sample of nursing students: A cross-sectional and correlational study. *Nurse Education in Practice*. Volumen 37. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.04.014>
- Inzunza, B., Márquez, C. y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*. 2020;34(2):e1923. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1923/1073>

- Jin M. y Ji. Ch. (2020). The correlation of metacognitive ability, self-directed learning ability and critical thinking in nursing students: A crosssectional study. *Nursing Open*. DOI: 10.1002/nop2.702
- Jiménez, V. y Puente, A. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de investigación universitaria*. Vol 3 (1): 11-16. <https://doi.org/10.17162/riu.v3i1.36>
- Laiton, I. (2022). Incidencia del uso de habilidades de pensamiento metacognitivo en la solución de problemas: Caso estudiantes de física mecánica para ingeniería. *Investigacoes em Ensino de Ciencias*. V27 (2) – Ago. 2022. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p57
- Martínez, R. (2004). *Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio Conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio UB. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3417>
- Medina, A., Herrán, A., Sánchez, Cardona, J., Quicios, M., García, M., Moral, C., Paredes, J., Cacheiro, M., Domínguez, M., Martín, A., Pérez, E., Ruiz, M., Quintanal, J. y Rubio, M. (2011). Formación pedagógica y práctica del profesorado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=494535>
- Medina-Ramírez, R., Álamo-Arce, D., Costa, M. y Rodríguez de Castro, F. (2018). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para ‘enseñar a aprender’ en ciencias de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 5-10. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.221.981>
- Muyaldi, N., Mustofa, R. y Diella, D. (2020). The relationship between self-regulated learning and learning motivation with metacognitive skills in biology subject. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 6(3), 355-360. doi: <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i3.12726>
- Nocito, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado: Estudio de caso*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24036/1/T35049.pdf>
- QS Top Universities (2023). QS World University Rankings 2023. <https://www.qschina.cn/en/university-rankings/world-university-rankings/2023>
- O’Neil, H. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a State Metacognitive Inventory:

- Potential for Alternative Assessment. *Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
<https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH469.pdf>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnica de muestreo sobre una Población de estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(April), 1–28.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>Tovar, L. (2022).
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*. Vol. 30 N°2. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Paredes-Proañó, F. y Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y Autorregulación del Aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica* (2020) Vol. 9 (3). <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/263/554>
- Piaget, J. (1976). Development explains learning. In S. F. Campbell (Ed.), *Piaget sampler: An introduction to Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sonso
- Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. y McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for educational and Psychological Measurement 53, 801-813.
- PISA (2018). Informes internacionales PISA 2018.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-en.html>Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos Científicos de indagación y de construcción de conocimiento. *Rev. esc.adm.neg.* pp.179-200.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Ruiz, C. (2002). Instrumentos de Investigación Educativa.

https://www.academia.edu/37886948/Instrumentos_y_Tecnicas_de_Investigacion_Educativa_Carlos_Ruiz_Bolivar_pdf

Sánchez – Cotrina, E. (2023). Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(1), e479.
<https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.479>

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de Términos en Investigación Científica, Tecnológica y Humanística. Universidad Ricardo Palma. Vicerrectorado de Investigación. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

SUNEDU (2021). III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú.

<https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Comillas].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105907>

Trías, D. (2018). Autorregulación en el aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo. <https://www.researchgate.net/publication/321753905>

Trías, D. y Huertas, J. (2020). Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Primera Edición. Ediciones UAM.
https://www.researchgate.net/publication/341940483_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_Manual_para_el_asesoramiento_psicoeducativo

Universidad Norbert Wiener (2020). Reglamento de Código de Ética para la Investigación.
https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/UPNW-EES-REG-001%20Cod_Etica_Inv.pdf

Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*. DOI: 10.1590/s1678-4634201945187571.

- Vicuña, M. y Sanjinéz, E. (2018). Habilidades de pensamiento y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación de una universidad pública de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 21 - N.º 2 - 2018, pp. 225 – 236.
<http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15824>
- Scimago Institutions Ranking (2022). Ranking de universidades peruanas.
<https://www.scimagoir.com/rankings.php?sector=Higher+educ.&country=PER>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>
- Zapata, N., Alarcón, M., Alarcón, H., Gonzáles, R. y Rodríguez, A. (2018). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. Volumen 9-Número 1.
<https://doi.org/10.17162/au.v1i1.348>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia autorregulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*. 1-21.
<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

**TÍTULO DE PROYECTO: METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN DISCENTES DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA – 2022**

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DISEÑO METODOLÓGICO
<p>Problema general:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la relación entre la Metacognición y el Aprendizaje Autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022? <p>Problemas específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la relación entre la metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022? ¿Cuál es la relación entre la metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022? ¿Cuál es la relación entre la metacognición y el control y verificación en discentes de 	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar la relación entre la metacognición y el aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecer la relación entre la metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. Establecer la relación entre la metacognición con el control y verificación en discentes de 	<p>Hipótesis General:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe relación significativa entre metacognición y aprendizaje autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. <p>Hipótesis Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existe relación entre metacognición y la Conciencia metacognitiva activa en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. Existe relación entre metacognición con el control y verificación en 	<p>VARIABLE 1: METACOGNICIÓN</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conciencia Estrategias cognitivas Planificación Autocontrol <p>VARIABLE 2: APRENDIZAJE AUTORREGULADO</p> <p>Dimensiones:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Método de Investigación: Hipotético – Deductivo Enfoque: Cuantitativo Tipo: Aplicada Diseño: No experimental Nivel o alcance: Descriptivo Correlacional Corte: Transversal Población: 120 estudiantes de maestría Muestra: 80 estudiantes de maestría. Técnica: Encuesta Instrumentos: Inventario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi. (Variable 1)

<p>con el Control y verificación en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es la relación entre la metacognición y el Esfuerzo diario en la realización de las tareas en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022? ▪ ¿Cuál es la relación entre la metacognición y el Procesamiento activo durante las clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022? 	<p>segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer la relación entre la metacognición y el Esfuerzo diario en la realización de las tareas en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. ▪ Establecer la relación entre la metacognición y el Procesamiento activo durante las clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. 	<p>discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe relación entre metacognición y el Esfuerzo diario en la realización de las tareas en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. ▪ Existe relación entre metacognición y el Procesamiento activo durante las clases en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia metacognitiva activa ▪ Control y verificación ▪ Esfuerzo diario en la realización de las tareas ▪ Procesamiento activo durante las clases 	<p>Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje académico en la Universidad de Torre Punte (Variable 2)</p>
---	---	--	---	--

Anexo 2: Instrumentos

Instrumento 1

Inventario de Estrategias Metacognitivas

Instrucciones:

El presente inventario tiene como objetivo medir el nivel de estrategias metacognitivas que poseen los estudiantes. Es importante resaltar que no hay respuestas correctas o incorrectas, la información que usted provea será útil en la medida que sea veraz. Se agradece de antemano su participación.

Datos generales:

En esta sección Ud. Consignará los datos generales relacionados a su persona, por favor lea las afirmaciones y responda la opción que usted considere marcando X en la casilla correspondiente.

Datos informativos:

a) Sexo:

1. Femenino ()
2. Masculino ()

b) Edad:

1. 20 – 25
2. 26-30
3. 31 – 35
4. Más de 35 años

Inventario de Estrategias Metacognitivas

Estimado discente, a continuación, le presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades. Léalos detenidamente y responda con qué frecuencia realiza tal actividad, marcando donde usted crea conveniente:

CONCIENCIA	Nunca (1)	Pocas veces (2)	Regular- mente (3)	Muchas veces (4)	Siempre (5)
1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.					
2. Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo usarla.					
3. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tus acciones relacionadas al estudio.					
4. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).					
5. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Nunca (1)	Pocas veces (2)	Regular- mente (3)	Muchas veces (4)	Siempre (5)
6. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.					
7. Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.					
8. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.					
9. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.					
10. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.					

PLANIFICACIÓN	Nunca (1)	Pocas veces (2)	Regular- mente (3)	Muchas veces (4)	Siempre (5)
11. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla.					
12. Intentas concretar qué se te pide en la tarea.					
13. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer y cómo hacerlo.					
14. Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero cómo abordarla.					
15. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.					
AUTOCONTROL	Nunca (1)	Pocas veces (2)	Regular- mente (3)	Muchas veces (4)	Siempre (5)
16. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.					
17. Identificas y corriges tus errores					
18. Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.					
19. Haces un seguimiento de tus progresos y si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias de aprendizaje.					
20. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad					

Traducción: Martínez Fernández, J. Reinaldo. Universidad de Barcelona. Febrero 2001. Programa de Doctorado en Procesos Cognitivos. *Versión Original:* O'Neil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Re-search*, 89 (4), 234-245.

Instrumento 2: Cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje académico en la Universidad

Estimado participante, a continuación, le presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades. Léalos detenidamente y responda con qué frecuencia realiza tal actividad, marcando en la casilla de respuesta que usted considere correcta:

CONCIENCIA METACOGNITIVA ACTIVA	En total desacuerdo (1)	Bastante desacuerdo (2)	Regular (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura.					
2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.					
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.					
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.					
5. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.					
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.					
CONTROL Y VERIFICACIÓN	En total desacuerdo (1)	Bastante desacuerdo (2)	Regular (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.					
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.					
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.					
10. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien.					

11. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.					
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.					
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo.					
ESFUERZO DIARIO EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS	En total desacuerdo (1)	Bastante desacuerdo (2)	Regular (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
14. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.					
15. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.					
16. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase.					
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar					
PROCESAMIENTO ACTIVO DURANTE LAS CLASES	En total desacuerdo (1)	Bastante desacuerdo (2)	Regular (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
18. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.					
19. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.					
20. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.					

Fuente: TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (2006). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. pp. 239-240

Anexo 3: Validez de los instrumentos

FICHA DE VALIDACIÓN

INSTRUMENTO 1: INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

DIMENSIONES/ÍTEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: CONCIENCIA							
1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
2. Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo usarla.	X		X		X		
3. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tus acciones relacionadas al estudio.	X		X		X		
4. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X		
5. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Si	No	Si	No	Si	No	
6. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
7. Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.	X		X		X		
8. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
9. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.	X		X		X		
10. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
11. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla.	X		X		X		
12. Intentas concretar qué se te pide en la tarea.	X		X		X		
13. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	X		X		X		
14. Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero cómo abordarla.	X		X		X		
15. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X		
DIMENSIÓN: AUTOCONTROL	Si	No	Si	No	Si	No	
16. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
17. Identificas y corriges tus errores	X		X		X		
18. Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X		
19. Haces un seguimiento de tus progresos y si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X		
20. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad	X		X		X		

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

EXPERTO 1:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar

DNI 09892148

Especialidad del validador: Maestría en Educación Superior

31 de mayo del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 2:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Karla Alvarado Tairó

DNI: 45799858

Especialidad del validador: Mg. en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

2 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 3:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Lizbeth Álvarez Esquivias

DNI: 29426888

Especialidad del validador: Maestra en Ciencias: Educación con mención en Educación Superior

2 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 4:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Patricia María Ramos Vera

DNI: 10752275

Especialidad del validador: Dra. en Educación

6 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 5:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Susan Haydee Gonzales Saldaña

DNI: 43575794

Especialidad del validador: Dra. en Salud, Máster en Docencia universitaria

7 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

FICHA DE VALIDACIÓN

**INSTRUMENTO 2: CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA
UNIVERSIDAD**

DIMENSIONES/ÍTEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Si	No	Si	No	Si	No	
1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.	X		X		X		
2. Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo usarla.	X		X		X		
3. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tus acciones relacionadas al estudio.	X		X		X		
4. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).	X		X		X		
5. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Si	No	Si	No	Si	No	
6. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.	X		X		X		
7. Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.	X		X		X		
8. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.	X		X		X		
9. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.	X		X		X		
10. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.	X		X		X		

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
11. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de resolverla.	X		X		X		
12. Intentas concretar qué se te pide en la tarea.	X		X		X		
13. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	X		X		X		
14. Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero cómo abordarla.	X		X		X		
15. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.	X		X		X		
DIMENSIÓN: AUTOCONTROL	Si	No	Si	No	Si	No	
16. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.	X		X		X		
17. Identificas y corriges tus errores	X		X		X		
18. Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.	X		X		X		
19. Haces un seguimiento de tus progresos y si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias de aprendizaje.	X		X		X		
20. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad	X		X		X		

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

EXPERTO 1:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Raúl Eduardo Rodríguez Salazar

DNI 09892148

Especialidad del validador: Educador

31 de mayo del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 2:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Karla Alvarado Tairó

DNI: 45799858

Especialidad del validador: Mg. en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

2 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 3:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Lizbeth Álvarez Esquivias

DNI: 29426888

Especialidad del validador: Maestra en Ciencias: Educación con mención en Educación

Superior

2 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 4:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Patricia María Ramos Vera

DNI: 10752275

Especialidad del validador: Dra. en Educación

6 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

EXPERTO 5:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Susan Haydee Gonzales Saldaña

DNI: 43575794

Especialidad del validador: Dra. en Salud, Máster en Docencia universitaria

7 de junio del 2022



Firma del Experto Informante

Anexo 4: Confiabilidad de los instrumentos

Prueba piloto: Una vez que ambos instrumentos han sido validados por juicio de expertos, se ejecutó la prueba piloto en la segunda quincena de junio del 2022. Para ello se buscó a un grupo de estudiantes de segunda especialidad ajenos a la universidad de estudio, que reunieron características semejantes a la muestra de estudio; fueron 17 estudiantes a quienes se les aplicaron los instrumentos: Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado en una universidad.

Procesamiento de datos: Luego de haber recolectado la información, se procesó la base de datos en Excel y se calculó la confiabilidad a través del estadístico Alfa de Cronbach utilizando el programa SPSS versión 25.

Resultados: Como se aprecia en las tablas A y B, ambos instrumentos obtuvieron valores cercanos al valor de 1, los cuales reflejan que poseen muy alta confiabilidad.

Tabla A

*Nivel de confiabilidad de Metacognición:
Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,908	,915	20

Fuente: SPSS -25

Tabla B

*Nivel de confiabilidad de Aprendizaje Autorregulado
Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,906	,913	20

Fuente: SPSS-25

Anexo 5: Aprobación del comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 31 de octubre de 2022

Investigador(a)
Lourdes Gabriela Quispe Ticona
Exp. N°: 1997-2022

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEI-UPNW) **evalúo y APROBO** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **"Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en alumnos de posgrado en una Universidad de Lima – 2022"** Versión 01 con fecha 23/09/2022.
- Formulario de Consentimiento Informado Versión 01 con fecha 23/09/2022

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Lourdes Gabriela Quispe Ticona y a los investigadores colaboradores (no aplica)



La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. **La vigencia** de la aprobación es de **dos años (24 meses)** a partir de la emisión de este documento.
2. **El Informe de Avances** se presentará cada 6 meses, y el informe final una vez concluido el estudio.
3. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEI-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
4. Si aplica, la **Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,



Yenny Marisol Bellido Fuente
Presidenta del CIEI-UPNW

Anexo 6: Formato de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Institución: Universidad San Martín de Porres

Investigadora: Lourdes Gabriela Quispe Ticona

Título: Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022.

Propósito:

El presente trabajo de investigación titulado Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en discentes de segunda especialidad en una universidad privada de Lima – 2022., cuya autora es: Lourdes Gabriela Quispe Ticona, tiene el propósito de determinar la relación entre las variables metacognición y aprendizaje autorregulado, los resultados de esta indagación servirán de sustrato para mejorar las capacidades de aprendizaje de los discentes de maestría en la universidad privada.

Procedimientos:

Se le proveerá dos instrumentos validados por expertos para la recolección de datos

Se mantendrá en privado la información que brinde

Se realizará uso de manera responsable y ética de la información brindada

La encuesta tomará un tiempo de llenado de aproximadamente cinco minutos cada uno

Los resultados serán almacenados de forma segura, respetando a confidencialidad.

Riesgos:

Su participación en el estudio no implica riesgo personal o afecta de alguna manera su vida cotidiana

Beneficios:

La información que está por proveer ayudará a la toma de decisiones de las autoridades pertinentes para optar medidas favorecedoras a potenciar el modo como aprenden los estudiantes de maestría.

Costos e incentivos:

La participación en este estudio no conlleva ningún costo para su persona, así mismo, no recibirá ningún incentivo económico o material por participar en el estudio.

Confidencialidad:

Este estudio se rige bajo los principios éticos de confidencialidad y resguardo de la información brindada. La publicación de resultados no divulgará la identificación de los participantes ni sus respuestas. la información solo será analizada por la investigadora.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada, se me ofreció la oportunidad de hacer preguntas y responderlas satisfactoriamente, no he percibido coacción ni he sido influenciado a participar o continuar participando en el estudio y que finalmente el hecho de responder la encuesta expresa mi aceptación de participar voluntariamente en el estudio. En merito a ello proporciono la información siguiente:

DNI:

Apellidos y Nombres:.....

Edad:

Firma

Investigadora: Lourdes Gabriela Quispe Ticona
DNI: 44409520

Anexo 7: Carta de Aprobación de la institución para la recolección de datos



La Molina, 01 de diciembre de 2022

Oficio N° 1412 - 2022 - CIEI - FOE - USMP

Señorita:

Lourdes Gabriela Quispe Ticona

Presente.-

Ref. Solicitud de ejecución de estudio: Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en docentes de una universidad de Lima - 2022.

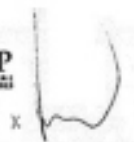
De mi consideración,

Es grato expresarle mi cordial saludo y en atención a su solicitud informarle que, en cumplimiento de las buenas prácticas clínicas y la legislación peruana vigente en materia de investigación científica, el Comité de mi presidencia, evaluó y aprobó el siguiente documento:

Metacognición y Aprendizaje Autorregulado en docentes de una universidad de Lima - 2022
Para ser ejecutado en los estudiantes de segunda especialidad de enfermería en cuidados intensivos en un periodo no mayor de tres meses de emitida esta carta.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines que correspondan.

Atentamente,



Dr. Amador Vargas Guerra
Presidente
Comité Institucional de Ética en Investigación
de la Facultad de Medicina Humana de la
Universidad de San Martín de Porres

AVG/ABZ/msa

Anexo 8: Informe del asesor del turnitin

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO
**TESIS LOURDES QUISPE TICONA 2023 V
1-turnitin.docx**

<small>RECuento DE PALABRAS</small> 16562 Words	<small>RECuento DE CARACTERES</small> 100494 Characters
<small>RECuento DE PÁGINAS</small> 80 Pages	<small>TAMAÑO DEL ARCHIVO</small> 691.0KB
<small>FECHA DE ENTREGA</small> Feb 2, 2023 7:00 PM GMT-5	<small>FECHA DEL INFORME</small> Feb 2, 2023 7:01 PM GMT-5

● **13% de similitud general**
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 12% Base de datos de Internet
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)