



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Habilidades metacognitivas y aprendizaje significativo en
estudiantes de la Escuela de Psicología, Universidad Peruana de
las Américas – Lima, 2019**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Manay Cuentas, Silvia Angelica (ORCID: 0000-0001-7453-920X)

ASESOR:

Mgr. Quiñones Castillo, Karlo Ginno (ORCID: 0000-0002-2760-6294)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2019

Dedicatoria

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados; a mis padres y hermana que respaldaron mi decisión de hacer mis estudios en docencia universitaria; También quiero dedicar esta tesis a todas mis amigas, por apoyarme cuando más las necesito, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día y a todas las personas que me apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito, especialmente a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

Agradecimiento

El presente trabajo agradezco a Dios por ser mi guía y acompañarme en el transcurso de mi vida, brindándome paciencia y sabiduría para culminar con éxito mis metas propuestas. A mis padres por ser mi pilar fundamental y haberme apoyado incondicionalmente, pese a las adversidades e inconvenientes que se presentaron.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	21
3.1. Tipo y diseño de investigación	21
3.2. Variables y operacionalización	22
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
3.5. Procedimientos	29
3.6. Método de análisis de datos	30
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	31
V. DISCUSIÓN	49
VI. CONCLUSIONES	51
VII. RECOMENDACIONES	53
REFERENCIAS	54
ANEXOS	66

Índice de tablas

Tabla 1: Matriz de operacionalización de habilidades metacognitivas	23
Tabla 2: Matriz de operacionalización del aprendizaje significativo	24
Tabla 3: Niveles de confiabilidad	28
Tabla 4: Estadísticas de fiabilidad de las habilidades metacognitivas	29
Tabla 5: Estadística de fiabilidad de aprendizaje significativo	29
Tabla 6: Descripción de la variable habilidades metacognitivas	31
Tabla 7: Porcentajes y frecuencias de las habilidades de planificación	32
Tabla 8: Porcentajes y frecuencias de las habilidades de supervisión	33
Tabla 9: Porcentajes y frecuencias de las habilidades de evaluación	34
Tabla 10: Descripción de la variable aprendizaje significativo	35
Tabla 11: Porcentajes y frecuencias de los conocimientos previos	36
Tabla 12: Porcentajes y frecuencias de la dimensión motivación	37
Tabla 13: Porcentajes y frecuencias de la dimensión material didáctico	38
Tabla 14: Prueba de normalidad para la variable habilidades metacognitivas	39
Tabla 15: Prueba de normalidad para la variable aprendizaje significativo	40
Tabla 16: Prueba de hipótesis general	41
Tabla 17: Prueba de hipótesis específica 1	42
Tabla 18: Prueba de hipótesis específica 2	43
Tabla 19: Prueba de hipótesis específica 3	44
Tabla 20: Habilidades metacognitivas y aprendizaje significativo	45
Tabla 21: Habilidades de planificación y aprendizaje significativo	46
Tabla 22: Habilidades de supervisión y aprendizaje significativo	47
Tabla 23: Habilidades de evaluación y aprendizaje significativo	48

Índice de gráficos y figuras

Figura 1: <i>Descripción de la variable habilidades metacognitivas</i>	31
Figura 2: <i>Porcentajes y frecuencias de las habilidades de planificación</i>	32
Figura 3: <i>Porcentajes y frecuencias de las habilidades de supervisión</i>	33
Figura 4: <i>Porcentajes y frecuencias de las habilidades de supervisión</i>	34
Figura 5: <i>Descripción de la variable aprendizaje significativo</i>	35
Figura 6: <i>Porcentajes y frecuencias de la dimensión conocimientos previos</i>	36
Figura 7: <i>Porcentajes y frecuencias de la dimensión motivación</i>	37
Figura 8: <i>Porcentajes y frecuencias de la dimensión material didáctico</i>	38

RESUMEN

El presente estudio tuvo como finalidad determinar la relación entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela de Psicología, de la Universidad Peruana de las Américas – Lima, 2019. El estudio fue no experimental, de tipo descriptivo correlacional, con una población de 635 estudiantes de la escuela de Psicología, tomándose una muestra de 150 de dichos estudiantes. La toma de datos fue realizada mediante encuestas de habilidades metacognitivas y aprendizaje significativo que, como se manifiesta, poseen índices de confiabilidad, según el criterio de Alfa de Cronbach, de 0,977 y 0.986 respectivamente. Luego del análisis estadístico apropiado se llegó a la conclusión de que con una correlación es 0.833y un nivel de significancia de 0.000 la relación entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo es altamente positiva, para los estudiantes de la Escuela de Psicología, de la Universidad Peruana de las Américas – Lima, 2019.

Palabras clave: habilidades metacognitivas, aprendizaje significativo, estudiantes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between metacognitive skills and significant learning in students of the School of Psychology, of the Peruvian University of the Americas - Lima, 2019. The study was non-experimental, of a descriptive correlational type, with a population of 635 students of the School of Psychology, taking a sample of 150 of these students. Data collection was carried out through surveys of metacognitive skills and significant learning that, as stated, have reliability indices, according to the criteria of Cronbach's Alpha, of 0.977 and 0.986 respectively. After the appropriate statistical analysis, it was concluded that with a correlation it is 0.833 and a significance level of 0.000 the relationship between metacognitive skills and significant learning is highly positive, for the students of the School of Psychology, of the University Peruvian of the Americas - Lima, 2019.

Keywords: metacognitive skills, meaningful learning, students.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes y complejas, los medios de educación universitaria están pasando una época de fuertes presiones para incrementar la eficacia de su enseñanza por lo que se ha convertido en una primacía transcendental, contemplando que hay muchas definiciones sobre lo que es una enseñanza de calidad en la educación universitaria, se concibe como la que alcanza un aprendizaje profundo por parte del aprendiz y los objetivos determinados para el nivel de educación universitaria.

En nuestro país existen diversas universidades que dictan la carrera de Psicología, en la actualidad cuenta con una gran demanda, la Universidad Peruana de las Américas es una corporación dedicada a la formación de profesionales competitivos, en la Facultad de Humanidades, asimismo, para que los estudiantes puedan ser partícipes activos en el proceso de aprendizaje, para tal efecto es de suma importancia la enseñanza constante y activa de estrategias metacognitivas, asimismo ayudan a planear, organizar y valorar el aprendizaje.

Se busca que el estudiante logre dominar una serie de habilidades de aprendizaje, y que llegue a ser capaz de auto-regular su desempeño en réplica a las exigencias de las labores y de la coyuntura, es decir, que se convierta en un estudiante competente, pensativo, autónomo y capacitado para desarrollar aprendizajes significativos. Lo que se aspira, en decisiva, es que el estudiante aprenda a aprender. Se utilizan múltiples estrategias durante el aprendizaje y existe la necesidad de mostrar hasta qué punto los estudiantes de psicología utilizan la metacognición, y este trabajo de investigación hace un hallazgo mediante la prueba de logro que se toma en 5to ciclo y 8tavo ciclo en la cual se pudo evidenciar muy bajos niveles de conocimientos adquiridos, por lo tanto, los estudiantes no desarrollan y aplican suficientemente diversas habilidades y estrategias de estudio para responder satisfactoriamente a las pruebas de rendimiento.

Las estrategias metacognitivas pueden ayudar en el aprendizaje efectivo y se consideran durante el estudio en varios programas de posgrado en psicología especializada. Esta realidad exhorta a realizar un estudio que tenga el propósito de indicar si efectivamente el aprendizaje significativo y las habilidades metacognitivas de la carrera de Psicología tienen una correlación.

En cuanto a la redacción de la pregunta general, se propone la siguiente: ¿Cuál es la vinculación existente mediante las incógnitas conceptuales en la entidad institucional? También, se sustentó diversos interrogantes específicos: a) ¿Cuál es la vinculación existente sobre planificación y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional? b) ¿Cuál es la vinculación existente sobre supervisión y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional?; c) ¿Cuál es la vinculación existente sobre evaluación y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional?

Por otro lado, la razón de ser del estudio, como la base teórica, entendida como el logro de los propósitos científicos, la cual debe estar disponible cuando el estudio, utilizando recursos bibliográficos, trata también de generar reflexión (Valderrama, 2014). Entendemos que esta justificación se utiliza cuando el propósito del estudio es reflejar el conocimiento existente sobre el tema.

Una vez más, el estudio actual es más importante porque la teoría utilizada se basa en autores como: Larraz (2015) para la variable habilidades metacognitivas Ausbel (2002) para nuestra segunda variable de aprendizaje importante, esto nos permitirá determinar la relación entre las incógnitas conceptuales.

Porque el uso efectivo de las habilidades metacognitivas permitirá a los estudiantes lograr un aprendizaje importante. Nuevamente, este trabajo pretende ser una referencia para otros investigadores que deseen estudiar nuestras variables. Asimismo, entendemos el razonamiento práctico como un interés por aportar soluciones a los problemas de investigación, aportando modalidades que ayuden a resolverlos (Valderrama, 2014).

Por lo cual, esta refutación busca la aplicación de la Universidad Peruana de las Américas, además, con base en las preguntas formuladas en los problemas reales, realizaremos propuestas que nos permitan eliminar las falencias que impiden a los estudiantes tomar cursos importantes. Por ello, se citan estudios internacionales y nacionales, que nos permiten percibir con mayor claridad los inconvenientes que estamos tratando de resolver. Por otro lado, según Valderrama (2014), muestra que la validez metodológica se refiere al uso de los métodos como soporte para demostrar la confiabilidad generada mediante aplicaciones concurrencias de la refutación sometida. Por tanto, este estudio se realizará mediante

un método científico, partiendo del descubrimiento del interrogante identificado, la formulación de hipótesis y propósitos formulados, además accedan establecer conexiones relacionales entre las incógnitas conceptuales que proponemos y un enfoque descriptivo, no experimental, transversal. -en corte. estudio de sección. Además, la escala tipo Likert, será utilizada como instrumento de medición para los estudiantes de la Escuela de Graduados en Psicología, de la Universidad Peruana de las Américas, que busca adquirir las ponderaciones deseadas para contrastar nuestra hipótesis general estudiada.

Derivando distintas escalas de Likert, basadas en una agrupación recopilada de ítems en forma de enunciados o juicios, que los sujetos numeran a su discreción, registrando un número que podamos usar para evaluar la validez del estudio planificado. (Díaz y Luna, 2015). También, sostiene retribuciones utilizadas para desarrollar diversas aplicaciones estadísticas, permitiendo cuantificar incógnitas cualitativas en analizar de forma efectiva ciertas ponderaciones adquiridas. Por su parte, Lungo (2016) considera legitimidad social como una posición interseccional en el estudio de la propia sociedad.

Por lo general, la información de este estudio es de gran utilidad para la Facultad de Psicología y por ende para la Universidad Peruana de las Américas, debido a que lo conveniente es reestructurar los procesos de aprendizaje de los estudiantes brindándoles las herramientas necesarias que les permita poder crecer y ser profesionales altamente competitivos. Además, servirá de modelo para otras escuelas dentro de la misma universidad cuyos estudiantes puedan tener las mismas deficiencias y que estén buscando estrategias viables para ayudarlos a mejorar.

En cuanto a una hipótesis, es una afirmación que no es necesariamente cierta porque se basa en investigaciones recopiladas previamente. Su valor se basa en la capacidad de reconocer múltiples relaciones entre eventos y determinar sus orígenes. (Espinoza, 2017). De ahí la suposición general: Existe vinculación existente mediante incógnitas conceptuales en la entidad institucional. Asimismo, se determinó las hipótesis específicas: Existe vinculación existente sobre planificación y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional. Existe vinculación existente sobre supervisión y mediante la incógnita conceptual en la

entidad institucional. Existe vinculación existente sobre evaluación y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional.

En cuanto los propósitos, definimos como los resultados que se espera alcanzar al realizar determinadas acciones para alcanzar dichas metas, las cuales pueden ser utilizadas en el ámbito corporativo, de proyectos o incluso personal calificado (Maya, 2014). Para empezar, se sustentó el propósito de esta indagación es determinar si existe vinculación mediante las incógnitas conceptuales en los estudiantes en la institución educativa. Se detallan los propósitos específicos: Establecer si hay vinculación sobre planificación y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional. Determinar si hay vinculación sobre supervisión y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional. Establecer si hay vinculación sobre evaluación y mediante la incógnita conceptual en la entidad institucional.

II. MARCO TEÓRICO

Con respecto a los trabajos internacionales se encuentran Vargas y Burbano (2014) realizaron su tesis titulada Desarrollo de habilidades metacognitivas con el aprendizaje de la genética molecular a través de una didáctica no parametral en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Diego Luis Córdoba del municipio de Linares departamento de Nariño. La investigación tuvo como objetivo general precisar cuán eficaz es la aplicación de una didáctica no parametral en el aprendizaje de genética molecular para el desarrollo de habilidades metacognitivas. Es un estudio cuasiexperimental, por lo que se busca definir la influencia de la variable independiente: didáctica no parametral sobre la variable dependiente: habilidades cognitivas, al ser una investigación con diseño experimental no posee un grupo de control, es decir se elige una muestra no aleatoria. Para recabar información, se aplicó la observación de tipo participativa, puesto que ambas investigadoras se involucraron en las actividades realizadas tanto en el ámbito escolar y extraescolar. Como resultado, se muestra una influencia positiva, pues se observa un incremento en el porcentaje del desarrollo de las habilidades metacognitivas gracias a la propuesta de una didáctica no parametral.

Así, a través de una metodología dinámica y nueva, los alumnos pudieron tomar conciencia de sus capacidades cognitivas y organizarse mejor en sus actividades, obteniendo así un aprendizaje significativo y cooperativo.

Para empezar, Gonzales (2014) realizó una investigación titulada Desarrollo en el aula de Estrategias y Habilidades Metacognitivas en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. El objetivo de la investigación fue incentivar el desarrollo de estrategias y habilidades metacognitivas en los alumnos de ciencias naturales, ello mediante diversas estrategias como: Enfrentar a los alumnos a situaciones problemáticas, para eso hubo una comparación entre dos grupos, a uno se aplicó esta estrategia y al otro no. El estudio es de carácter cualitativo-comparativo; se realizó un diagnóstico preliminar, donde se recabó información mediante una encuesta, se tomó en cuenta el aspecto socio demográfico, pues se sabe que la carencia de padres influye notoriamente en el mínimo rendimiento académico de los alumnos. Para un grupo la metodología de enseñanza fue tradicional y para el otro innovador. En el primero se observó un aprendizaje memorístico a corto plazo

que no hace posible el aprendizaje significativo; mientras que en el segundo se demostró que la aplicación de técnicas creativas y nuevas de estudio permite el desarrollo de habilidades metacognitivas, puesto que la autocuestionamiento, autoconocimiento y la autorregulación generaron cambios favorables, tanto en lo emocional como en lo cognitivo.

La autora considera que es necesario la aplicación reiterativa de habilidades de aprendizaje a fin de mejorar el proceso cognitivo de los alumnos y así desarrollar las habilidades metacognitivas y por ende un aprendizaje significativo.

Por otro lado, Torres (2015) desarrollo la tesis Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE. Dicha investigación tuvo como objetivos: Comprender a fondo los PLE desde un punto de vista estratégico en la enseñanza, saber qué estrategia metacognitiva poseen los estudiantes de ELE y entender cómo lo desarrollan. Esta investigación es de tipo cualitativo por lo que ha demandado interpretar el significado del sujeto (en este caso los estudiantes) y su contexto, y de esa manera conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje que los alumnos aplican. Así se desarrolló un curso de participación activa, donde se tomó como muestra a tres estudiantes, y en este caso la docente y a la vez investigadora tuvo la facilidad de adecuar el curso a la medida de su investigación, se recogió información mediante cuestionarios y grabaciones de video. Durante el desarrollo del curso se aplicaron estrategias metacognitivas y se observó una plena reflexión de los estudiantes sobre sus PLE, ello coincidió con el objetivo de la docente, el cual era que los estudiantes pudieran obtener nuevos conocimientos, ordenarlos y compartirlos.

La docente en todo momento buscó establecer un ambiente de interacción para conocer los saberes previos, y así pudo observar la modificación de estos saberes mediante entrevistas metacognitivas, reafirmando así la idea de que es beneficioso para los alumnos aprender y compartir los conocimientos obtenidos.

Con respecto a los trabajos de investigación nacionales, Llanos (2015), en la tesis titulada Habilidades metacognitivas en estudiantes del 5to año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje - Lima, en la Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, tuvo el objetivo general de

Describir y comparar el uso de las habilidades metacognitivas en estudiantes del 5° año de educación de secundaria de la Institución Educativa Felipe Huamán Poma de Ayala de Lurigancho-Chosica con alto y bajo nivel de aprendizaje. El estudio fue de tipo descriptivo – comparativo, tomando una muestra de 120 sujetos de la población. Los resultados demostraron que no existen diferencias reveladoras en el uso de habilidades metacognitivas en los estudiantes del 5to año de educación secundaria de la institución educativa con alto y bajo nivel de aprendizaje. A nivel descriptivo encontramos que el uso de las habilidades metacognitivas (globalmente), tanto por los estudiantes de alto y bajo nivel de logro de aprendizaje, presentan un rango casi similar de uso de las mencionadas habilidades (133,47 puntos). Ubicándose en un nivel por encima del promedio.

Asimismo, Flores (2015), en la tesis El perfil de egreso y la relación con la planificación del sílabo y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Andina del Cusco 2015 -I, en la Universidad Nacional mayor de San Marcos, La investigación es aplicada y evaluativa, diseño no experimental y correlacional, la técnica que se consideró en el proceso de recolección de datos fue de encuestas; la población estuvo conformada por los egresados en el semestre académico 2015-1 de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Andina del Cusco. La investigación determinó una correlación significativa al 41,20 % entre la planificación del sílabo y el perfil de egreso y en un 62,40% una correlación altamente significativa entre el aprendizaje significativo y el logro del perfil de egreso de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Andina del Cusco; en el proceso de investigación se aplicó la prueba de Rho Spearman.

Sin embargo, Pozsgai (2014), realizaron un trabajo de investigación titulado Diseño de tareas que contribuyan a un aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ciencias Administrativas, tuvo el objetivo Teniendo como objetivo ayudar a lograr un aprendizaje significativo del concepto derivada, diseñamos una secuencia de tareas, que – a partir de conocimientos que los alumnos tienen de los conceptos previos – permita reforzar la interpretación geométrica de la derivada de una función f cuando la variable independiente toma un valor específico (digamos $x = a$), como la pendiente de la recta tangente a la

gráfica de la función en el punto $(a; f(a))$, y así poder incorporar ese conocimiento en su estructura cognitiva. Concluyendo que el ausentismo presenta una relación directa y significativa con el desempeño laboral. La metodología del presente trabajo de investigación es cualitativa, exploratoria y descriptiva. La muestra fueron 15 alumnos de una sección de 40 alumnos, de la cual el investigador era a su vez el profesor del curso. Se concluyó que existen dificultades importantes en la evocación de los conceptos previos para ser utilizados como “conceptos ancla.

También se presentan dificultades para aprender derivaciones y conflictos significativos de notación cuando los estudiantes deben conectar diferentes representaciones de conceptos derivados, como simbólica, gráfica y algebraica.

La primera variable habilidades metacognitivas según Mazzarella (2008) nos indica que la metacognición permite que un individuo se pueda habituar en el medio en el que necesita estar, puesto que da paso a la planificación gracias a la reflexión, el monitoreo del proceso y el autocontrol del conocimiento.

Asimismo, Romero, citado por Encinas (2013) menciona que la metacognición es la toma de conciencia o autorreflexión por parte del individuo acerca de los conocimientos que posee, así como los procesos mentales, su ejecución y su accionar frente a los factores externos que afectan directamente al logro de los objetivos de aprendizaje que se han trazado desde un inicio.

Así también, Monereo (2000) da una conclusión sobre lo que afirman ambos autores, explicando que existen estrategias metacognitivas que permiten la correcta administración de la parte cognitiva de un individuo, el cual busca un aprendizaje significativo de los actores involucrados. Es decir, la planificación, control y evaluación del conocimiento permite la calidad en los resultados del aprendizaje.

Por un lado, la metacognición según Flower, citado por Bausela (2012) significa la comprensión o entendimiento acerca de las capacidades, destrezas o carencias cognitivas que posee el sujeto y como las maneja.

Larraz (2015) afirma que una persona adquiere conocimiento y aprende a manejar adecuadamente las estrategias metacognitivas haciendo uso de sus habilidades metacognitivas, es decir mientras que el conocimiento metacognitivo se enfoca en la cognición del individuo, las habilidades metacognitivas ponen

énfasis en lo que prácticas y obtienes durante el proceso de aprender con la finalidad de que este proceso obtenga cada vez mejores resultados.

Pacheco (2012) menciona que el proceso cognitivo requiere de control, puesto que estos se activan cuando un estudiante está realizando alguna actividad que generalmente requiere de razonamiento. Así, el autor sugiere que la metacognición requiere de la aplicación de estrategias durante los procesos de aprendizaje, los cuales se ponen en marcha durante la realización de diferentes actividades. De este modo, el concepto implica lo siguiente: La reflexión por parte del individuo acerca del conocimiento que posee y la capacidad del estudiante de poder autorregular sus conocimientos.

La metacognición y el constructivismo están debidamente ligados, ya que cuando el individuo es consciente de sus conocimientos, pueden edificar su realidad y su significado; así como verificar y reflexionar acerca el proceso de reconstrucción, lo cual le va a permitir obtener un aprendizaje significativo.

La metacognición del individuo permite alcanzar los objetivos de aprendizaje, pues al ser consiente de los conocimientos teóricos y prácticos que posee, las herramientas con las que cuenta y la comprensión de cómo usarlas, nace en sí mismo la voluntad de completar y controlar los procesos de aprendizaje. Así, se afirma que la supervisión parte de un proceso metacognitivo que se activa durante la búsqueda de solución a una interrogante, cuyo resultado está ligado al conocimiento que posee el individuo. (Burón, 1996)

Larraz (2015), menciona que la metacognición permite el autocontrol estratégico y razonamiento de los conocimientos o experiencias obtenidas en el pasado, además de entender la situación, el proceso de aprendizaje y el resultado. Para ello, es fundamental el accionar de la parte afectiva y del conocimiento, ya que facilita el uso de sus componentes, el cual a su vez controla el comportamiento que tiene el sujeto relacionado con el conocimiento metacognitivo y sus habilidades.

Por lo tanto, basado en lo mencionado por el autor, se plantea lo siguiente: Pacheco (2012) afirma que la metacognición asume la regulación mediante procesamientos de aprendizaje para el logro de los objetivos, esto puede incluir destrezas y capacidades del individuo al momento de razonar, comprender e inferir acerca de la nueva información que va adquiriendo o que ya adquirió. Al control o

monitoreo del conocimiento procedimental que se lleva a cabo durante la realización de las tareas o actividades, se puede adicionar la reflexión sobre el pensamiento de uno mismo en la investigación.

La metacognición es una parte de la cognición. Así, el conocimiento metacognitivo está categorizado por: La comprensión de los constructos de la persona, de los constructos de la actividad o tarea a realizar y de las variables de las estrategias.

Según Jiménez (2004) las variables de la persona, está basado en las características del individuo, es decir la personalidad, aspecto físico, afectivo y/o emocional, asimismo se enfoca en el conocimiento que obtuvo previamente, las herramientas que posee, las estrategias que usa durante los procesos de aprendizaje, y su nivel intelectual. Por ello, teniendo en cuenta que una persona aprende mediante procesos cognitivos, las variables de la persona guardan una estrecha relación con la habilidad de autocontrolar su aprendizaje.

Pacheco (2012) asegura que los saberes adheridos a una persona están basados en un juicio que se obtiene mediante la naturaleza de la cognición y psicología humana, ya que todos los seres humanos partes de algún conocimiento previo de cómo funciona la mente, el cual por ejemplo permite que un individuo con la adquisición de experiencias llegue a la madurez. Así, las personas suelen emitir juicios acerca de la personalidad de otra, según la experiencia obtenida con esa persona y su entorno.

Variables de la tarea, se entiende cuando el sujeto aprende como la información nueva y complicada de asimilar, esta última dificulta el aprendizaje, ya que se presenta bajo un escenario difícil, el cual termina condicionando al individuo. Para poder lograr el razonamiento y la comprensión de la información nueva y difícil, es necesario trabajar de forma estratégica, lenta y juiciosa a fin de lograr la comprensión. (Larraz, 2015).

En cambio, Jiménez (2004) menciona el siguiente ejemplo para explicar las variables de la tarea: El individuo sabe que uno puede aprender o memorizar la esencia de una historia, y que, por el contrario, sería muy complicado aprenderla palabra por palabra; de cuanto recuerde el individuo la historia va a depender del significado que este le dé. De esa forma, el ser humano poco a poco va ir

aprendiendo, a fin de saber, conocer y entender lo que requiere el proceso de su aprendizaje. Cuando un individuo recibe nuevos conocimientos, parte de esos saberes le resulta familiar y otros no, de acuerdo con ello el sujeto tomará la decisión de qué parte debe o no de atender, de igual forma sabe que debe asimilarla. Por ello, se puede afirmar que el individuo según el tipo de conocimiento que ha adquirido debe buscar qué proceso cognitivo debe seguir.

VARIABLES DE LA ESTRATEGIA, según Bausela (2012) considera que el aprendizaje de las estrategias cognoscitivas es permitido por el éxito que hay, al momento de alcanzar una meta de aprendizaje. Para diferenciar una estrategia cognoscitiva de una metacognoscitiva, Mazarella (2008) propone un ejemplo: Una estrategia cognoscitiva es la obtención de la suma de unos números, y el objetivo es eso precisamente la suma de los números, mientras que una estrategia metacognoscitiva es la verificación de la resolución del problema a fin de cerciorarse que el resultado obtenido es el real. Las tres variables mencionadas con anterioridad interactúan entre sí, ya que permiten el logro de los objetivos medibles de aprendizaje requerido.

Asimismo, Larraz (2015) presenta tres dimensiones principales: Planificación según LLontop (2015) afirma que la planificación facilita la dirección adecuada del comportamiento del estudiante durante el proceso de aprendizaje, así como del logro de los objetivos. Por eso, es necesaria la aplicación de estrategias de planificación, ya que estas ayudan a elegir y usar el conocimiento adecuado y específico, a fin de procesar la información mediante pasos consecutivos y crear un cronograma de acción. En tal sentido, con la planificación el sujeto puede prever o elegir una estrategia de aprendizaje al momento de captar, procesar o asimilar la nueva información por parte de quien dirige la sesión que, en este caso, es el profesor asignado.

Según Pacheco (2012) la supervisión permite la verificación y correcto resultado de las actividades o tareas que se están realizando. En tal aspecto, es importante el actuar de los actores involucrados sea docente o alumno, puesto que ambos son conscientes de los resultados que están obteniendo, y si detectan algún error o limitación buscaran modificar el plan, y buscaran estrategias para lograr el objetivo. El control del proceso permite que los conocimientos y recursos que posee

el alumno puedan ser viables para el cumplimiento de las exigencias que conlleva las actividades o tareas con un problema a resolver.

Durante el proceso de autocontrol el mismo individuo reflexiona acerca de sus habilidades, lo cual le permite alcanzar un mejor entendimiento de como regular las estrategias de aprendizaje, asimismo toma conciencia de sus acciones con el objetivo de obtener los resultados que busca, todo ello en función a las tareas o actividad que está realizando. (Larraz, 2015), el individuo verifica, supervisa o controla su actuar frente a las tareas que viene realizando, lo cual incentiva a la autorreflexión e independencia, convirtiéndolo en un ser más autocrítico.

Las estrategias evaluativas permiten monitorear el proceso cognitivo a fin de obtener calidad en los resultados, para ello es necesario que el individuo sea responsable, coherente y reflexivo con sus acciones. (Llontop, 2015)

Para Bausela (2012) la utilización de esta estrategia permite que el individuo evalúe los resultados que obtuvo, tomando en cuenta los objetivos que se propuso al inicio de la actividad o tarea, así como si hubo un adecuado control del mismo. En tal sentido, el sujeto podrá saber el avance y las limitaciones que tuvo.

Las dimensiones de la variable habilidades metacognitivas: planificar, supervisar y evaluar, permiten una adecuada gestión de la cognición, puesto que en todo momento se aprende, el alumno se convierte en un ser autorreflexivo acerca de sus conocimientos, del escenario en el que se adquirió esa nueva información, la herramientas que posee para llevar un adecuado proceso de aprendizaje, de los objetivos planteados al comenzar y por supuesto de la forma de cómo maneja sus emociones, por lo que al momento del lograr la meta trazada el individuo se vuelve más autónomo, consciente y crítico de sí mismo.

Ausubel (2002), quien cree que para crear aprendizajes importantes es necesario que los nuevos conocimientos sean contenidos relacionados con los conocimientos previos del estudiante; sin embargo, influye la motivación y actitud de éste por educarse, así mismo el contenido de aprendizaje y material didáctico. Se debe tener en cuenta que el docente afronta día a día circunstancias instauradas por la coyuntura universitaria y por las peculiaridades de cada alumno. No obstante, está el alumno con su sistema cognitivo peculiar, con sus singularidades y habilidades intelectuales, pero con sus propios conocimientos.

Según Ausubel (2002) hoy en día la enseñanza no debe estar basada bajo un enfoque tradicional, puesto que ya no solo significa la transferencia de conocimientos por parte del maestro al estudiante, si lo que se busca es que el alumno esté preparado para edificar sus conocimientos. Así, se espera que el sujeto se convierta es un ser activo dentro de todos los actores involucrados en el sistema educación. Para que un estudiante obtenga un aprendizaje significativo, debe procesar de forma atípica y libre los nuevos conocimientos de acuerdo con su estructura cognitiva.

De esta manera, "no arbitrario" significa que el nuevo material solo puede aprenderse de manera significativa si el alumno tiene las habilidades adecuadas para retener el nuevo contenido, mientras que el contenido significa que el nuevo conocimiento se integra en las estructuras cognitivas. El aprendizaje importa cuando los estudiantes conectan su conocimiento previo con los estándares entre el nuevo aprendizaje sostenido.

Para que pueda generar conocimiento, necesita procesar cognitivamente nueva información, adaptar y reemplazar lo que ya sabe, y tratar de comprender cómo se vincula con el renovado contenido.

Ausubel (2002) argumentos en apoyo de varias enseñanzas elocuentes, debe ser relevante para el alumno. La estructura de investigación propuesta tiene cierta coherencia interna (significado lógico). El contenido está relacionado con lo que el alumno ya sabe (significado psicológico). Los alumnos tienen las habilidades necesarias tanto para procesar nueva información como para "recuperar" (activar) sus conocimientos previos.

Los estudiantes deben encontrar aplicación en su aprendizaje para que permanezca estable y pueda usarse para construir nuevos conocimientos. Derivando alteraciones efectivo o nocivo, las cuales determinan si el aprendizaje es significativo o no, como, por ejemplo: la autopercepción del alumno consigo mismo, el temor a equivocarse, el clima del aula y el interés por el contenido.

El docente debe trabajar con un contenido coherente, sencillo y fácil de interpretar, y en cuento a los instrumentos a usar, estos deben estar debidamente organizados y sujetos a una secuencia lógica, de cumplir esto se logrará la meta de aprendizaje. La información que se utiliza para la enseñanza debe estar acorde

al nivel de desarrollo y saberes previos del estudiante, es decir deben guardar significatividad psicológica. Las herramientas utilizadas durante la enseñanza deben ir acorde con el esquema cognitivo del estudiante, a fin de que pueda comprender e interpretar la información que se le presenta. Así, el docente debe elegir y preparar el contenido para que el alumno lo relacione con los saberes.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje Ausubel (2002) las diferencio de la siguiente manera: Estrategias cognitivas: Son las tácticas que se usan durante el proceso del aprendizaje de nuevos conocimientos, tales como: el procesamiento de nueva información a través de la técnica del parafraseo, resumen, búsqueda del tema central e ideas secundarias del texto, las tarjetas de resumen, etc.

Mientras que las estrategias metacognitivas significan la toma de conciencia acerca de los procesos mentales que se dan a cabo durante los procedimientos de aprendizaje, permitiendo así, discernir qué estrategias son adecuadas. Entre estas tenemos: tácticas de estudio, análisis, orden, evaluación del proceso y resultado obtenido y que decisión es la más adecuada.

Realizar actividades en grupo permite al estudiante adaptar la información de acuerdo con el nivel cognitivo de cada uno de los integrantes, a través del debate, interrogantes resueltas, lluvia de ideas, el uso de conceptos correctos y la aclaración acerca de un tema en específico.

El intercambio de ideas permite un adecuado conocimiento procedimental que refuerza el aprendizaje, ya que permite al alumno razonar y comprender. Asimismo, el debate permite que se reconstruya la estructura de conocimiento edificada mediante la presencia de los conflictos sociales. Por otro lado, el grupo propicia un ambiente de igualdad y permite la participación de todos los integrantes, puesto que a través de la comunicación recibe y da información, y de acuerdo con el intercambio de opiniones va cambiando su estructura de conocimientos, alimentándola de nueva información hasta completar el proceso de aprendizaje. Así, se puede afirmar que las ideas, opiniones e información que poseen los estudiantes se van modificando de forma positiva mediante la interacción que realizan, permitiéndoles razonar, pensar y decidir. Por lo tanto, durante el proceso de aprendizaje en grupo se deben aplicar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo. (Ausubel, 2002)

El aprendizaje cooperativo es una metodología que implica el trabajo en equipo, durante el proceso los alumnos usan sus habilidades metacognitivas, se fomenta un clima de socialización e integración, se adquieren nuevas estrategias de aprendizaje, y esto se ve reflejado en el incremento del rendimiento académico y en la mejora de las relaciones socioemocionales de los estudiantes.

Para Ausubel (2002) el aprendizaje significativo ocurre cuando el sujeto crea sus propios conceptos de acuerdo con el procesamiento cognitivo de la información que recibe, combinando así lo aprendido anteriormente con el nuevo contenido, con la finalidad de situarlo en su memoria a largo plazo. El desarrollo del aprendizaje debe ocurrir en función a los intereses del estudiante, y para que dicho proceso se lleve a cabo de manera correcta, se requiere conocer el conocimiento del alumno.

Learner (2010) afirma que los objetivos de una buena educación no necesariamente están sujetos al uso de herramientas tecnológicas, teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas se sabe que se puede obtener un resultado positivo o negativo. Por lo tanto, el uso correcto de la tecnología incidirá a que el alumno obtenga un aprendizaje significativo.

La enseñanza debe diseñarse de acuerdo con los saberes previos de la estructura cognitiva del alumno, con ello se podrá mejorar la calidad del contenido aprendido y el procesamiento adecuado de la información por aprender.

El vínculo entre la nueva información y la que se encuentra dentro de la estructura cognoscitiva del estudiante permite entender lo que significa el aprendizaje significativo en los estudiantes. (Ausubel, 1983)

La interacción entre el conocimiento previo y nuevo ocurre por la predisposición mental y motivacional del estudiante, es decir, se da bajo un proceso intencional que tiene como resultado un aprendizaje significativo.

Mahoney (2009) indica que existe una clara relación entre lo que significa aprender de memoria y aprender significativamente, en el primero el alumno se vuelve en un ser muy literal y no hay una combinación entre la nueva y la antigua información que el estudiante posee, por el contrario, con el aprendizaje significativo, el alumno se esfuerza por integrar el nuevo contenido con el que obtuvo previamente. Por lo tanto, se puede afirmar que el docente puede preocuparse en enseñar bajo una estructura organizada y evaluativa, pero si en el

alumno no nace la voluntad de crear en sí mismo un aprendizaje con memorización significativa no se podrá alcanzar los objetivos.

Según Ausubel, el aprendizaje significativo involucra la interacción de las ideas en la mente con nuevos conocimientos, es decir, la nueva información puede ser sustancialmente asimilada y adaptada a conceptos que ya están en la mente del consumidor potencial. Además, Mahoney (2009) advierte que toda situación de aprendizaje implica más o menos pensar, sentir y hacer.

A diferencia del aprendizaje significativo, el aprendizaje de memoria requiere del estudio literal de la información para la obtención de un incentivo externo a la persona en sí al hallar la respuesta correcta. Mientras que, para el aprendizaje significativo, resulta reconfortante el reconocimiento de una relación acertada entre el saber previo y el nuevo, y más aún, si lo que se está aprendiendo ayuda a orientar y encaminar al individuo o grupo a lograr el objetivo propuesto al inicio del ejercicio o actividad.

Mahoney (2009) estableció que son cuatro los aspectos necesarios a tomar en cuenta en una situación de enseñanza: el alumno, el docente, el tema, y el entorno. Según Mahoney, Schwab considera que los cuatro son muy importantes, por lo que, sin importar si son elementos distintos son vitales para la educación. A estos se le debe agregar el elemento de evaluación, ya que este último permite valorar la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que afecta de forma directa a los cuatro elementos mencionados anteriormente.

Novak (2010) indicó que los elementos mencionados previamente resultan complicados para la comprensión de cada estudiante y docente. Por lo que es necesario el trabajo en equipo entre docentes y alumnos para comprender y establecer significados similares con el fin de que todos puedan colaborar en el desarrollo de diversas actividades. Además, es necesario considerar que el ambiente y situación cambian constantemente, por lo que las estrategias de interacción y dinamismo resultan vitales para evitar problemas durante el proceso.

Moreira (2012) puntualizó que en los procesos cognitivos se da pase a una interacción entre los conocimientos previos y nuevos, asimismo se obtiene nueva información, y que con respecto a la información que ya se tenía lo que ocurre es un refuerzo de conocimientos haciéndolos más estable.

Al interactuar en el entorno y con el nuevo contenido, e interiorizar las capacidades y habilidades a través de la práctica en situaciones de interés para el estudiante, modifica su conducta y favorece su desempeño en el ámbito social.

Para Díaz y Hernández (2004) el estudiante construye su esquema cognitivo a través de la integración de la nueva información con la que ya se tenía previamente, esto se logra a través de un aprendizaje significativo.

Según Ausubel, la asimilación de nuevas objeciones es la consideración de varios cambios en nuestra estructura de conocimiento situado cuando surgen ciertas situaciones convenientes. Los profesores deben organizar las lecciones de acuerdo con el conocimiento previo de los estudiantes y estructuras cognitivas. Obtenga diversas lecciones importantes para procesar toda la información que aprende de manera muy activa.

Según Díaz y Hernández (2004) el nuevo contenido debe procesarse mediante un modelo no tradicional para que el alumno no sea literal, sino por el contrario, buscar que el estudiante este con una actitud positiva y voluntaria, utilizando de forma adecuada las herramientas que posee. Por lo tanto, la relación entre el nuevo material y las estructuras cognitivas de los estudiantes no puede ser ni arbitraria ni sustantiva.

Novak (2002) considera que la parte afectiva condiciona el aprendizaje significativo, puesto que este último subyace a las emociones y/o sentimientos del ser humano, y que de acuerdo con sus acciones puede cambiar sus propios pensamientos y sentimientos. El aprendizaje significativo y memorístico responden a metodologías diferentes, mientras la primera permite que la nueva experiencia sea asimilada a la estructura cognitiva de forma consciente, la segunda lo hace de forma arbitraria. Novak (2010) afirma que el proceso que permite aprender va desde el aprendizaje de memoria hasta el significativo, y este va a depender de la sistematización de la información en donde se difiera qué parte del contenido resulta vital con la información que los alumnos tengan o estén obteniendo.

Además, Sariyan (2010) indica que la información que se tiene para poder resolver diferentes interrogantes permite el aprendizaje significativo. Existen dentro de la cognición escalas para el procesamiento de la información en diferentes contextos, para ello Sariyan cita a Mayer, y menciona lo siguiente: razonar, aplicar,

analizar, evaluar e inventar, asimismo afirma que dentro de cada uno existen procesos de cognición.

Sarivan menciona que existen prácticas tradicionales, que resultan obsoletas y que se presentan como estereotipos metodológicos al momento de diseñar un aprendizaje significativo. Estas prácticas se pueden enumerar de la siguiente manera: a) No tomar en cuenta el verdadero interés del estudiante, sus singularidades. b) Que la enseñanza se planifique tomando como punto de partida la información, así se pone énfasis en la metodología de enseñanza y no en el aprendizaje. c) Enfoque en el aprendizaje abstracto, en el cual no se necesita de material físico para comprender algún tema. d) El alumno como actor pasivo, es decir, el alumno solo escucha lo que el docente explica y no participa.

Asimismo, Sarivan detalla las practicas que permiten un aprendizaje significativo: a) Planificación del proceso de aprendizaje acorde a la necesidad real del alumno. b) Tener como objetivo el desarrollo de competencias en los estudiantes, lo cual implica la planificación adecuada en su enseñanza y énfasis en su aprendizaje. c) Vincular el proceso de aprendizaje con las experiencias previas de los estudiantes. d) El estudiante como ser activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abandonar estereotipos y prejuicios en favor de métodos de enseñanza innovadores es un punto de inflexión en la planificación de la enseñanza. Esto significa renunciar a la enseñanza del día a día por oportunidades de aprendizaje significativas. Sobre una dimensión importante del aprendizaje en la dimensión 1: los conocimientos previos.

Ausubel (2002) afirmo que el adecuado procesamiento de la información ocurre cuando se integran las ideas pertinentes y/o conocimientos previos que se tiene en la memoria debido a una experiencia pasada con la nueva información que se está adquiriendo. La idea de un aprendizaje significativo parte de una relación lógica de la nueva información con los pensamientos previos en la estructura desarrollada.

Ausubel (1968), citado por Picado (2006) habla sobre la dimensión 2: La motivación y explica lo siguiente: un aprendizaje significativo está sujeto a la motivación, a lo emocional y a la predisposición del individuo.

La labor de enseñanza y aprendizaje debe darse como proceso colaborativo entre docente y estudiantes y bajo las condiciones adecuadas, de cumplir esto, los ejercicios de aprendizaje serán realizados con éxito y se lograra la meta-aprendizaje.

Para Merino (2000) cada individuo posee experiencias distintas, por lo que la información que tiene es diferente, de esa manera el sujeto ha ido desarrollando diversas capacidades y destrezas que lo hacen muy particular al momento de procesar la nueva información que va adquiriendo. En tal sentido, es necesario que el docente tome en cuenta el interés y motivación del alumno, así como la gestión de los recursos y/o herramientas, de tal forma que la planificación que realice pueda obtener los resultados que desea.

La diversidad permite la enseñanza a muchos estudiantes con variadas motivaciones externas o internas, intereses y capacidades diferentes, por lo que el docente debe tener la adecuada formación para incentivar a los alumnos por aprender nuevas cosas, y estos a su vez, relacionen los nuevos conocimientos con los preexistentes y los pongan en práctica en situaciones distintas a las ya experimentadas, siendo así, capaces de solucionar problemas.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman que para un aprendizaje de poca significancia y a corto plazo no es necesaria la motivación, por el contrario, si se tratara del entendimiento y dominio de un tema en específico si sería muy importante. Es decir, si el alumno muestra predisposición en presentar herramientas significativas es porque tiene interés por obtener conocimientos eficaces y duraderos.

Según Díaz y Hernández (2004) proporcionar un aprendizaje elocuente esta marcadamente sujeta a la motivación, ya que, si un alumno considera de vital importancia aprender y trabaja responsablemente por ello, podrá alcanzar los objetivos deseados. Por lo tanto, es importante que el docente conduzca al alumno al cumplimiento de metas en los diferentes contextos que se presenten en la situación acontecida.

El docente debe desarrollar su capacidad de liderazgo y facilitar a los alumnos la vinculación de sus ideas con las estructuras de contenido preexistentes, especificar los objetivos de enseñanza y otorgar las herramientas a trabajar.

En referencia a la dimensión 3: Material didáctico: Ausubel (1968) menciona que, como condición para un aprendizaje significativo, los recursos que el estudiante tiene para aprender deben ser integrados dentro de su estructura cognitiva, de esa forma el individuo tendrá la voluntad de aprender y como resultado incrementará sus conocimientos.

Las herramientas de estudio que el docente debe utilizar para realizar alguna tarea significativa deben ir acorde al grado, edad y estructura cognitiva del estudiante. Este material tiene que ser inteligible y accesible, propicio para generar expectativas y desafíos, es decir tiene que ser significativo.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

Se define como un medio para facilitar la recaudación de retribuciones a través del análisis para ser utilizados en el proceso de investigación sustentada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). También, son metodologías que se puede utilizar para lograr el desarrollo de mejores habilidades y fundamentaciones que servirán a los fines de la investigación.

Se sabe que la investigación descriptiva intenta explicar la realidad a través de las acciones y comportamientos de los sujetos de investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). También, se utiliza para cultivarse el comportamiento de los fenómenos y componentes sin predominar en ellos, destacando únicamente los casos más relevantes para el estudio.

Su propósito es entender la vinculación entre dos o más conceptos utilizando el coeficiente de correlación (Legra, 2018), el cual puede ser cuantificado. Los niveles de correlación intentan correlacionar dos o más variables mediadoras propuestas cuando una es más dependiente de la otra o las dos no están correlacionadas (Pereira & Serrevalle, 2015).

De tal manera, la correlación intenta indicar la fuerza y la dirección de las relaciones lineales que a menudo se usan para realizar mediciones vinculadas mediante las incógnitas conceptuales. (Pazetto & Kowal, 2015). Los estudios correlacionales determinan el nivel de vinculación entre incógnitas conceptuales y luego miden cada variable para luego determinar su relación.

Diseño de investigación

Un diseño no experimental, es un diseño en el que las variables no se pueden cambiar. Este estudio se realizó sin variables ficticias intencionales, ya que se basó principalmente en la observación de fenómenos en ambientes naturales para su posterior análisis. Un diseño transversal recopila datos de estudios durante un período de tiempo para especificar variables y estudiar eventos e interacciones. (Montrolla y Otzen, 2014).

También se utilizó un diseño transversal debido a que el cuestionario se administró una sola vez.

El estudio propuesto tiene un diseño no experimental ya que no cambia las variables conceptuales y es transversal, además se lleva a cabo en puntos de tiempo específicos.

3.2. Variable y operacionalización

Las variables conceptuales son característica o concepto que representa un elemento o grupo de elementos que se intenta en un estudio y suele utilizarse para una unidad de análisis medible (Baena, 2014). El estudio actual consta de dos variables, que describimos a continuación:

V1: Habilidades Metacognitivas

V2: Aprendizaje Significativo

Definición conceptual:

Según Koopmans et al., (2014) el desempeño laboral se revela en las ponderaciones adquiridos mediante una acumulación de conductas medibles para alcanzar las metas organizacionales. Es por ello, que se describen las teorías más importantes de acuerdo con cada dimensión (p. 61).

Definición operacional:

Posibilita las diferentes intervenciones de herramientas medibles mediante la invención de distintos indicadores registrados. También facilita la lectura de las dimensiones al mostrar todas las ejecuciones en un gráfico que brinda una perspectiva global del proyecto de investigación como indicador de lo que se está haciendo en este estudio (Reguant y Martínez, 2014). Además, debe explicar cómo medir las incógnitas seleccionadas para el estudio propuesto.

Tabla 1

Operacionalización de la variable habilidades metacognitivas

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	PESO	INTRUMENTO	NIVEL Y RANGO DE LA VARIBALE
Habilidades Meta Habilidades Metacognitivas	Larraz (2015) lo define como menciona que la metacognición permite el autocontrol estratégico y razonamiento de los conocimientos o experiencias obtenidas en el pasado, además de entender la situación, el proceso de aprendizaje y el resultado.	Esta variable se ha presentado en cuanto a su organización en 3 dimensiones que son evaluadas por un total de 3 indicadores, con los cuales se ha estructurado treinta ítems y para la recolección de información se empleará la técnica de la encuesta a través del instrumento de cuestionario tipo Likert.	Habilidad de Planificación	El estudiante diseña su auto aprendizaje	11-10-	33.3%	Ordinal Likert El cuestionario está compuesto por 24 preguntas Nunca = 1 Casi nunca = 2 A veces = 3 Casi siempre = 4 Siempre = 5	Inicio 30-69
			Habilidad de Supervisión	El estudiante controla e implementa su aprendizaje	11-20-	33.3%		Proceso 70-109
			Habilidad de evaluación	El estudiante valora y apropia su aprendizaje	20-30	33.3%		Logrado 110-150

Tabla 2

Operacionalización de la variable aprendizaje significativo

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	PESO	INTRUMENTO	NIVEL Y RANGO DE LA VARIBALE
Aprendizaje Significativo	Ausbel (2002) define como el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.	Esta variable se ha presentado en cuanto a su organización en 3 dimensiones que son evaluadas por un total de 6 indicadores, con los cuales se ha estructurado veinticuatro ítems y para la recolección de información se empleará la técnica de la encuesta a través del instrumento de cuestionario tipo Likert.	Conocimientos previos	Saberes Previos	1-4-	33.30%	Ordinal Likert El cuestionario está compuesto por 24 preguntas Nunca = 1 Casi nunca = 2 A veces = 3 Casi siempre = 4 Siempre = 5	Inicio 24-56 Proceso 57-58 Logrado 89-120
				Interacción de nuevos aprendizajes con los saberes previos	5-8-			
			Motivación	Disposición para el aprendizaje de adquisición y retención	9-11-	33.30%		
				Desarrollo de capacidades para aprender y resolver problemas	12-16-			
			Material didáctico	Material nuevo y su relación con la estructura del conocimiento	17-20-	33.30%		
				Recursos educativos para motivar el aprendizaje	21-24			

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

Entendemos una población como una recopilación de muchos elementos que deben ser examinados para obtener cierta información sobre ella (Ayala, 2015). También, considerada como conjunto de elementos con propiedades especificadas que serán destinadas como objeto de estudio en la situación acontecida.

Este es un conjunto específico de casos que servirán como referencia para las ejecuciones de prueba que cumplan con los requisitos que los investigadores quieran emplear en su establecimiento laboral. Nuevamente, este término se refiere no solo a un grupo de personas, sino también a animales, muestras biológicas, tejidos, objetos (Gómez, Villasis, & Miranda, 2016).

La población de la presente investigación está conformada por los 635 estudiantes de la escuela de psicología de la Universidad Peruana de las Américas, del distrito de Lima.

Muestra

Una muestra se refiere a un conjunto predeterminado de componentes que tienen ciertas características de un estudio que incumben a una compilación agrupada. Cuando lea las poblaciones, con suerte las evaluamos, pueden mostrar que podemos adquirir las mismas ponderaciones en la recopilación (Posada, 2016).

Por lo general, la mayoría de estos estudios realizados utilizan muestreo aleatorio, lo que permitirá al investigador optimizar los diversos recursos, el tiempo y reducir las posibles tasas de error.

De manera similar, el muestreo probabilístico aleatorio simple significa que los individuos se seleccionan aleatoriamente de toda la población que se va a encuestar. (Otzen y Manterola, 2017).

Muestreo

Por lo tanto, el tipo de muestreo utilizado en este estudio es de probabilidad aleatoria simple porque todos los individuos de la población tienen la posibilidad de ser seleccionados al azar. La población estuvo conformada por 635 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana de las Américas.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{(N - 1) E^2 + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

En dónde:

N: tamaño de la población

Z: nivel de confianza

p: probabilidad de éxito, o proporción esperada

q: probabilidad de fracaso

E: precisión (Error máximo admisible en términos de proporción)

Remplazando sus valores tenemos:

N= 635

Z= 1,96 (para un nivel de confianza del 95%) p= 0,5

q= 0.5

E = 0.05

$$n = \frac{137 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,95 \cdot 0,05}{(137 - 1)(0,05)^2 + (1,96)^2 \cdot 0,95 \cdot 0,05}$$

$$n = \frac{(137)(3,8416)(0,95)(0,05)}{(137)(0,0025) + (3,8416)(0,95)(0,05)}$$

$$n = 149.95$$

Para el presente estudio se tomó como muestra a 150 estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Peruana de las Américas.

Criterios de inclusión: Todos los estudiantes psicología, matriculados en el periodo 2019. Criterios de exclusión: Los estudiantes de otras Universidades y estudiantes que no estén matriculados en el presente periodo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Es un tipo de entrevista que presenta datos muestrales de interrogantes que indican la opinión o actitud de nuestros sujetos de investigación, los cuestionarios

también necesitan indicar el propósito del estudio, pautas generales para hacer preguntas basadas en preguntas de manera efectiva para obtener mejores resultados (Carli, 2014).

Así, mediante entrevistas se obtuvieron los porcentajes de habilidades metacognitivas y aprendizajes significativos entre los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruanas de las Américas, Lima 2019

El método utilizado en este estudio es una encuesta. Las encuestas son una técnica que nos permite recolectar datos haciendo preguntas a los sujetos para adquirir deducciones sistemáticas que respalde las interrogaciones cuestionadas (López y Fachelli, 2015). También le permite comprender las opiniones, actitudes y comportamientos continuos de los encuestados, lo que facilita la refutación.

El cuestionario se implementa con base en la escala de Likert, que es un nivel de medición ordinal, a través de varios elementos de forma confirmatoria, es posible comprender el juicio del individuo a través de las preguntas formuladas en el cuestionario (Matas, 2018). El instrumento consta de 30 y 24 interrogantes para cada variable, cinco categorías de escala tipo Likert para validación: Nunca (1), Casi Nunca (2), A veces (3), Casi Siempre (4) y Siempre (5).

La programación concede formular registros dirigidos por una acumulación de interrogaciones diseñadas para examinar las distintas incógnitas conceptuales entidad institucional. Se empleó el software estadístico para averiguar la retribución recolectada.

La validez ayuda a descubrir cómo las herramientas utilizadas satisfacen las necesidades del estudio sustentado, y también nos ayuda a cuantificar las medidas para las que está indicada de forma adecuada y válida (Soriano, 2014).

Por consiguiente, las herramientas utilizadas en este estudio para recolectar información fueron evaluadas por docentes expertos en investigación científica, utilizando indicadores de idoneidad, pertinencia y claridad cuando fue necesario, y luego aplicadas a estudiantes de la Facultad de Psicología. Para comprobar nivelaciones fiabilidad mediante procesamientos instrumentales, el software SPSS 25 utilizará la prueba Alfa de Cronbach.

El coeficiente de Cronbach, indica la efectividad del instrumento de recopilación de datos, en la cual refiere que los rangos de valor son entre 0 y 1, es decir, si se logra un valor 0 la confiabilidad es nula, y si obtiene 1 indica una confiabilidad total, no obstante, si se consigue un coeficiente de 0.70 es una confiabilidad estable. (Lacave, et al, 2015). También comprueba la precisión de los resultados obtenidos después de utilizar el instrumento de medición formulada (Cappellacci, Aleitte & Durán, 2016).

Su fórmula mencionada por Cronbach (1951, citado en González & Pasmíño, 2015) es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

Dónde:

α = Alfa de Cronbach

K= Número de ítems

V_i = Varianza de cada ítem

V_t = Varianza total

Tabla 3

Niveles de confiabilidad

Coeficientes de Alfa de Cronbach	
Coeficiente alfa >.9	es excelente
Coeficiente alfa >.8	es bueno
Coeficiente alfa >.7	es aceptable
Coeficiente alfa >.6	es cuestionable
Coeficiente alfa >.5	Inaceptable

Para examinar la comprobación estadística Cronbach a dos cuestionarios para demostrar la confiabilidad de las interrogaciones cuestionadas que miden las incógnitas conceptuales de estudio.

Tabla 4

Estadísticas de fiabilidad de las habilidades metacognitivas

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,977	30

Interpretación:

Según la prueba de fiabilidad alfa de Cronbach, se puede identificar que la escala tiene una alta confiabilidad y su valor es el mismo cuando se repite en otros estudios de diferentes unidades muestrales. El valor de validez de la herramienta analizada es del 97,7%.

Tabla 5

Estadísticas de fiabilidad de aprendizaje significativo

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,986	24

Interpretación:

Según la prueba de fiabilidad alfa de Cronbach, se puede identificar que la escala tiene una alta confiabilidad y su valor es el mismo cuando se repite en otros estudios de diferentes unidades muestrales. El valor de validez de la herramienta analizada es del 98,6%.

3.5. Procedimientos

Para esta investigación, las variables conceptuales que indican problemas organizacionales se pueden definir analizando la gestión del directorio durante los últimos cuatro años, donde la dirección empírica es que la ejecución retrasa la implementación. Por lo tanto, en este campo en constante expansión, buscamos autores calificados que repitan nuestro marco teórico para respaldar los temas de investigación.

Toda la indagación recopilada y desplegar en este estudio se realizó con la retribución de especialistas en la investigación inducida y docentes en la materia, quienes indicaron los procedimientos a proseguir con la confirmación requerida de las especificaciones. Esto también se comprobó utilizando el programa estadístico SPSS, que permite la visualización de relaciones entre variables y dimensiones.

3.6. Método de análisis de datos

Se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales para la investigación de datos y el procesamiento estadístico utilizando el software estadístico. Es decir, para el análisis de los datos se utilizaron métodos hipotéticos deductivos y estadísticos, donde la información acumulada se utilizó diversas programaciones estadísticas, además para recopilar deducciones requeridas. Al mismo tiempo, la refutación recopilada a través del formulario de solicitud es procesada y almacenada con el fin de realizar los cálculos correspondientes, indicando que la información más relevante puede revelarse en esta encuesta.

Uso demostrado de pruebas empíricas para determinar la validez del instrumento y Kolmogorov-Smirnova para probar la normalidad en tamaños de muestra superiores a 50. Enviar para averiguar las correlaciones de Spearman para confirmar la hipótesis estudiada.

3.7. Aspectos éticos

Esta investigación obvia alguna forma de apropiación confrontada su posible semejanza con otros estudios utilizando el programa Turnitin de la Universidad UCV para demostrar la exactitud y originalidad con la que se desarrolló este trabajo.

Asimismo, las citas y bibliografías utilizadas de acuerdo con las normas Apa se utilizan adecuadamente. Las referencias y fuentes bibliográficas utilizadas en esta refutación serán examinadas por su autenticidad a través de los resultados.

La Universidad Peruana de las Américas, tiene conocimiento de este estudio y hemos recibido permiso de las autoridades competentes para utilizar su información con fines educativos. Por lo tanto, respete la privacidad de los encuestados manteniendo el anonimato en los métodos de recolección de datos y preserve su ideología moral, religiosa o social.

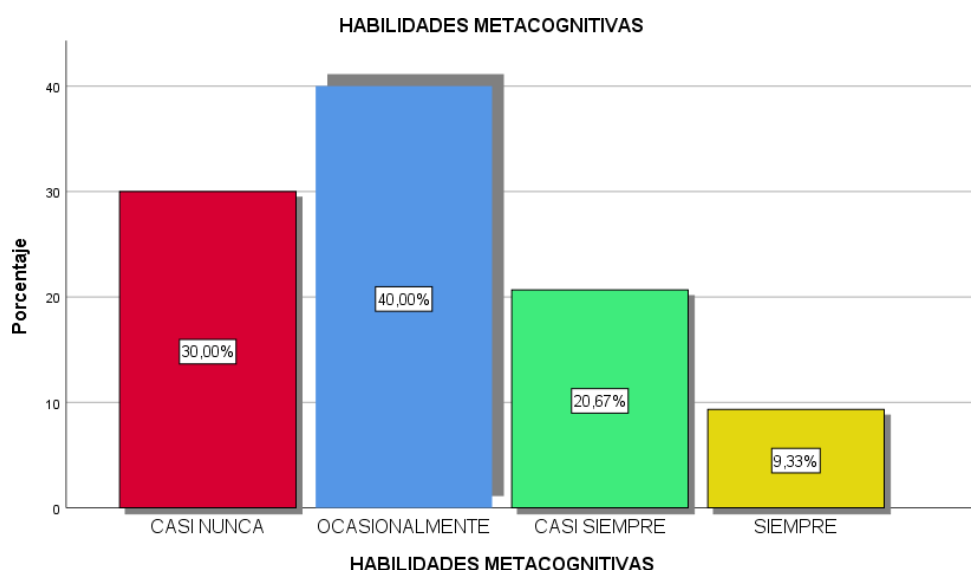
IV. RESULTADOS

Tabla 6

Descripción de la variable habilidades metacognitivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	45	30,0	30,0	30,0
	OCASIONALMENTE	60	40,0	40,0	70,0
	CASI SIEMPRE	31	20,7	20,7	90,7
	SIEMPRE	14	9,3	9,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 1. Descripción de la variable habilidades metacognitivas



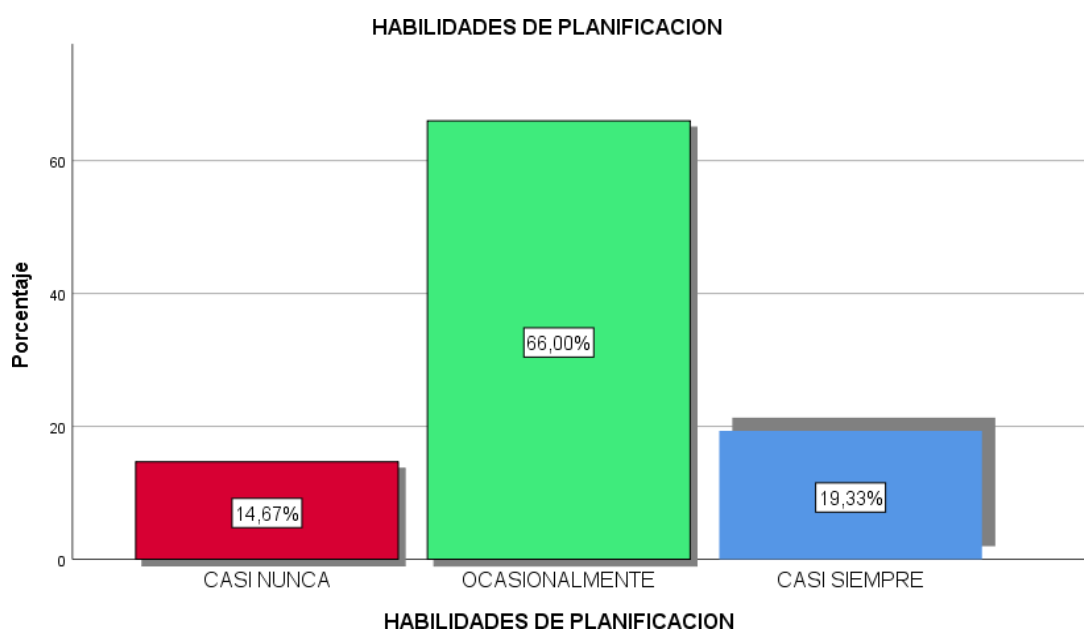
De acuerdo con la tabla 6 y figura 1 del análisis descriptivo para la variable habilidades metacognitivas, se puede percibir que el nivel a veces obtuvo el 40.00 % de las respuestas concentradas, representada por 60 estudiantes. También 9,33% de ellos manifestaron que, siempre y el 20.67% afirmó casi siempre se utilizan las habilidades metacognitivas para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 7

Porcentajes y frecuencias de la dimensión habilidades de planificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	22	14,7	14,7	14,7
	OCASIONALMENTE	99	66,0	66,0	80,7
	CASI SIEMPRE	29	19,3	19,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 2. Porcentajes y frecuencias de la dimensión habilidades de planificación



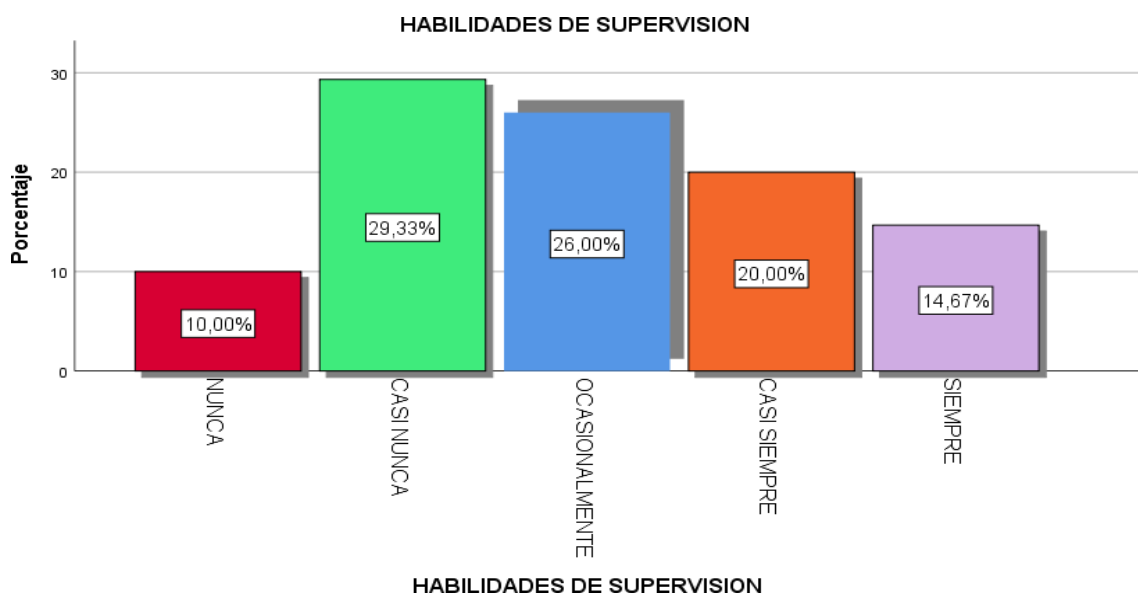
De acuerdo con la tabla 7 y figura 2 del análisis descriptivo para la variable habilidades metacognitivas, en la dimensión habilidades de planificación se puede percibir que el nivel casi nunca obtuvo el 14.67 % de las respuestas concentradas. También 66.00% de ellos manifestaron que ocasionalmente, y el 19.33% afirmó casi siempre se utilizan las habilidades de planificación para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 8

Porcentajes y frecuencias de la dimensión habilidades de supervisión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido NUNCA	15	10,0	10,0	10,0
CASI NUNCA	44	29,3	29,3	39,3
OCASIONALMENTE	39	26,0	26,0	65,3
CASI SIEMPRE	30	20,0	20,0	85,3
SIEMPRE	22	14,7	14,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Figura 3. Porcentajes y frecuencias de la dimensión habilidades de supervisión



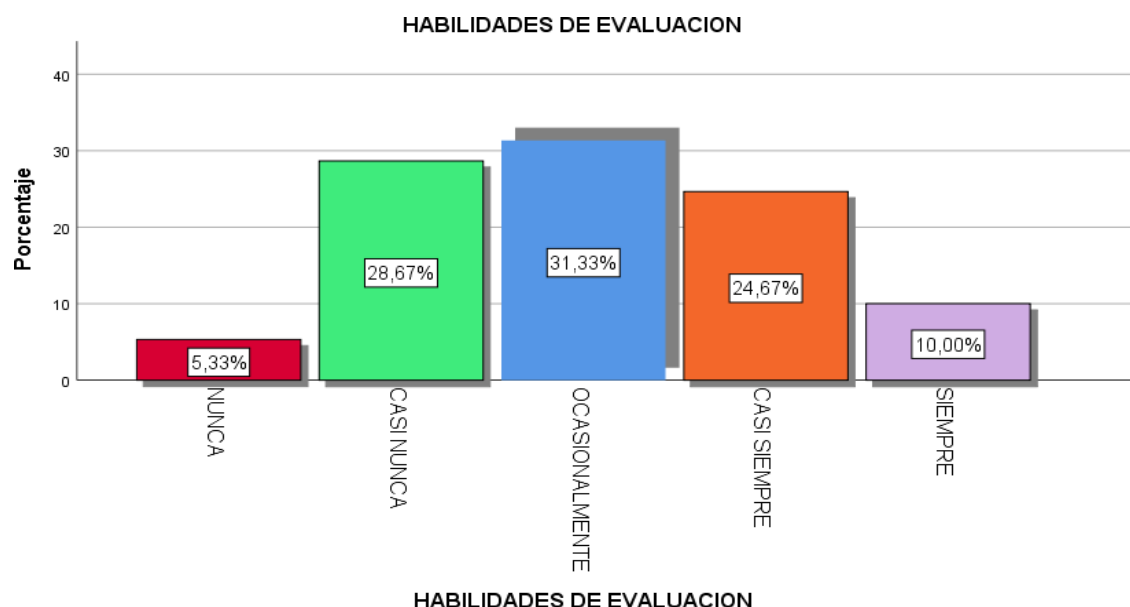
De acuerdo con la tabla 8 y la figura 3 del análisis descriptivo para la variable habilidades metacognitivas, en la dimensión habilidades de supervisión se puede percibir que el nivel nunca obtuvo el 10.00 % de las respuestas concentradas. También 29.33% de ellos manifestaron que casi nunca, y el 26.00% ocasionalmente, el 20.00% casi siempre, así como 14.67% afirmo siempre se utilizan las habilidades de supervisión para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 9

Porcentajes y frecuencias de la dimensión habilidades de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	8	5,3	5,3	5,3
	CASI NUNCA	43	28,7	28,7	34,0
	OCASIONALMENTE	47	31,3	31,3	65,3
	CASI SIEMPRE	37	24,7	24,7	90,0
	SIEMPRE	15	10,0	10,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 4. Porcentajes y frecuencias de la dimensión habilidades de supervisión



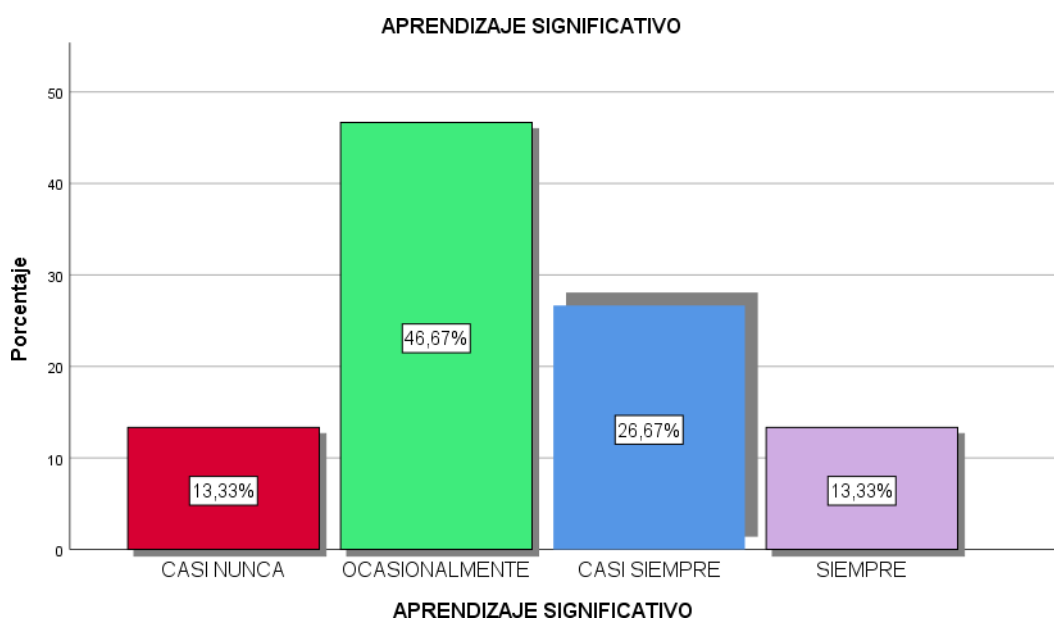
De acuerdo con la tabla 9 y figura 4 del análisis descriptivo para la variable habilidades metacognitivas, en la dimensión habilidades de supervisión se puede percibir que el nivel nunca obtuvo el 5.33 % de las respuestas concentradas. También 28.67% de ellos manifestaron que casi nunca, y el 31.33% ocasionalmente, el 24.67% casi siempre, así como 10.00% afirmo siempre se utilizan las habilidades de supervisión para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 10

Descripción de la variable aprendizaje significativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	20	13,3	13,3	13,3
	OCASIONALMENTE	70	46,7	46,7	60,0
	CASI SIEMPRE	40	26,7	26,7	86,7
	SIEMPRE	20	13,3	13,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 5. Descripción de la variable aprendizaje significativo



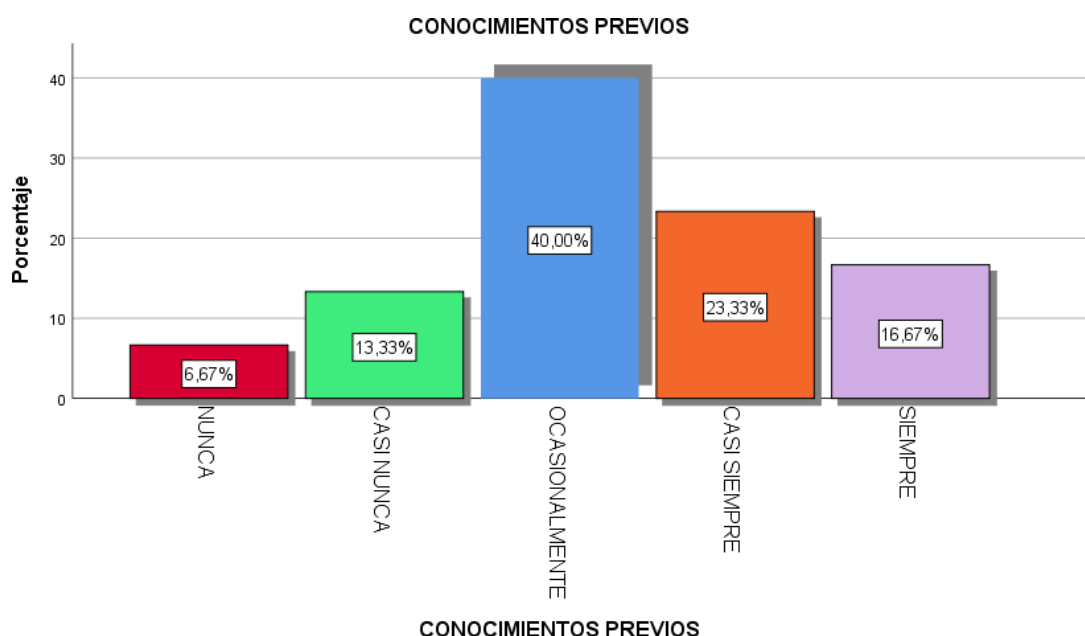
De acuerdo con la tabla 10 y figura 5 del análisis descriptivo para la variable aprendizaje significativo, se puede percibir que el nivel a veces obtuvo el 46.67 % de las respuestas concentradas, representada por 70 estudiantes. También el 13,33% de ellos manifestaron que, casi nunca y el 13,33% afirmó que siempre, el 26,67 % afirmó que casi siempre el aprendizaje significativo hace uso de las habilidades metacognitivas.

Tabla 11

Porcentajes y frecuencias de la dimensión conocimientos previos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	10	6,7	6,7	6,7
	CASI NUNCA	20	13,3	13,3	20,0
	OCASIONALMENTE	60	40,0	40,0	60,0
	CASI SIEMPRE	35	23,3	23,3	83,3
	SIEMPRE	25	16,7	16,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 6. Porcentajes y frecuencias de la dimensión conocimientos previos



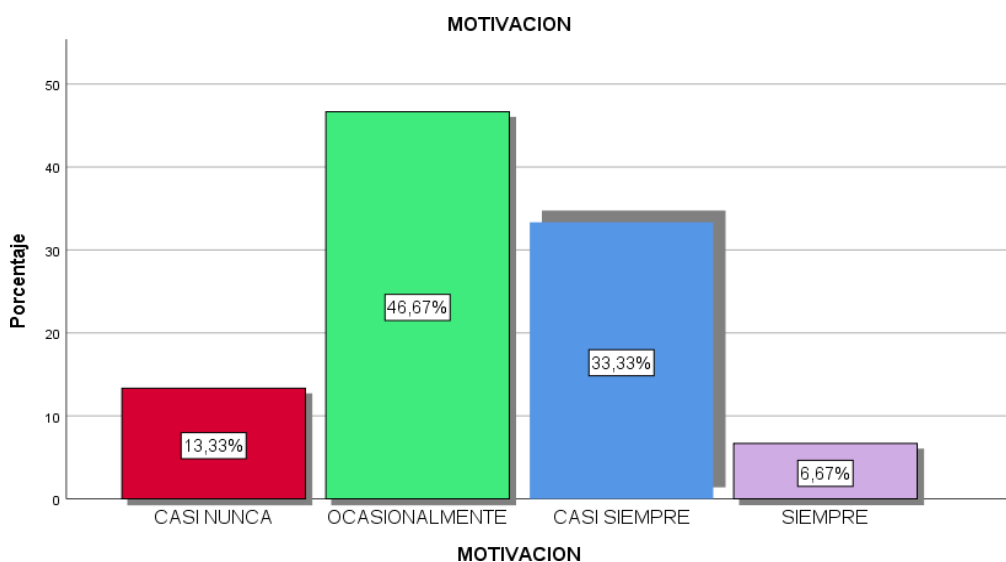
De acuerdo con la tabla 11 y figura 6 del análisis descriptivo mediante la incógnita conceptual, en la dimensión conocimientos previos se puede percibir que el nivel nunca obtuvo el 6.67 % de las respuestas concentradas. También 13.33% de ellos manifestaron que casi nunca, y el 40.00% ocasionalmente, el 23.33% casi siempre, así como 16.67% afirmó siempre se utilizan los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 12

Porcentajes y frecuencias de la dimensión motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	20	13,3	13,3	13,3
	OCASIONALMENTE	70	46,7	46,7	60,0
	CASI SIEMPRE	50	33,3	33,3	93,3
	SIEMPRE	10	6,7	6,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 7. Porcentajes y frecuencias de la dimensión motivación



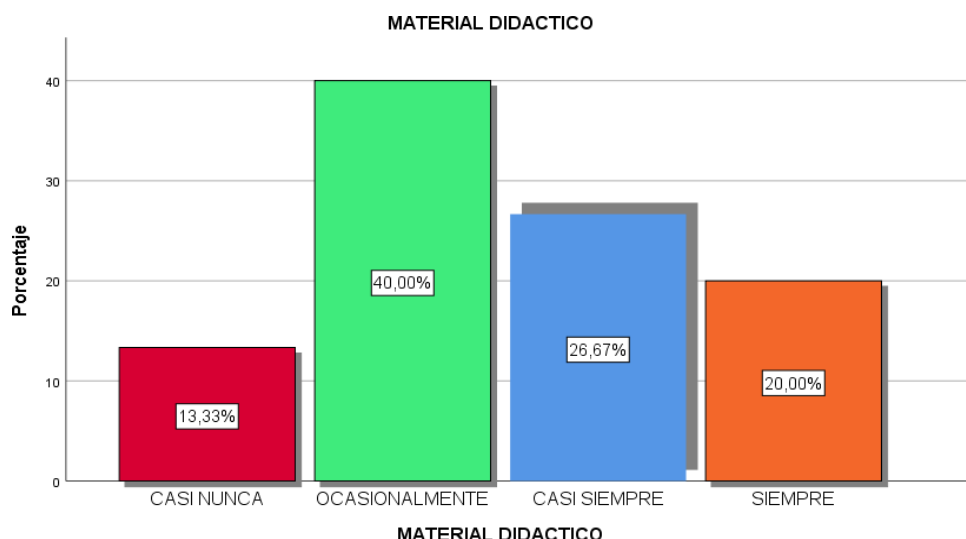
De acuerdo con la tabla 12 y figura 7 del análisis descriptivo mediante la incógnita conceptual, en la dimensión motivación se puede percibir que el nivel casi nunca obtuvo el 13.33 % de las respuestas concentradas. También 46.67 % de ellos manifestaron que ocasionalmente, y el 33.33% casi siempre, el 6.67% afirmó siempre se utiliza la motivación para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 13

Porcentajes y frecuencias de la dimensión material didáctico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CASI NUNCA	20	13,3	13,3	13,3
	OCASIONALMENTE	60	40,0	40,0	53,3
	CASI SIEMPRE	40	26,7	26,7	80,0
	SIEMPRE	30	20,0	20,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Figura 8. Porcentajes y frecuencias de la dimensión material didáctico



De acuerdo con la tabla 13 y la figura 8 del análisis descriptivo mediante la incógnita conceptual, en la dimensión material didáctico se puede percibir que el nivel casi nunca obtuvo el 13.33 % de las respuestas concentradas. También 40.00 % de ellos manifestaron que ocasionalmente, y el 26.67% casi siempre, el 20.00% afirmó siempre se utiliza el material didáctico para lograr un aprendizaje significativo.

Prueba de Normalidad

Prueba de normalidad para la variable habilidades metacognitivas

Demuestra la normalidad de la distribución de las incógnitas conceptuales y nos ayuda a probar si la hipótesis nula o la hipótesis alternativa es aceptable.

Prueba de hipótesis para determinar la distribución normal

Hipótesis nula	Valor $p > 0.05$	Los datos siguen una distribución normal
Hipótesis alterna	Valor $p < 0.05$	Los datos no siguen una distribución normal

Tabla 14

Prueba de normalidad para la variable habilidades metacognitivas

Pruebas de normalidad			
	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje Significativa	,240	150	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Analizando los datos de la muestra para la prueba de normalidad, podemos concluir que, dado que la muestra es mayor o igual a 30, se utilizará la prueba de Kolmogorov-Smirnovb, que nos permite especificar un nivel de significancia menor a 0.00, por lo que podemos asegurar la distribución. Los datos son irregulares. Utilice la estadística Spearman en función de los resultados.

Prueba de normalidad para la variable aprendizaje significativo

Prueba de hipótesis para determinar la distribución normal

Hipótesis nula	Valor $p > 0.05$	Los datos siguen una distribución normal
Hipótesis alterna	Valor $p < 0.05$	Los datos no siguen una distribución normal

Tabla 15

Prueba de normalidad para la variable aprendizaje significativo

Pruebas de normalidad			
	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje Significativa	,275	150	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Después de analizar los datos de la muestra para la prueba de normalidad, podemos concluir que, dado que la muestra es mayor o igual a 30, se utilizará la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que permite un nivel de significancia menor a 0.00, por lo que podemos estar seguros de que la distribución de los datos es irregular. Utilice la estadística Spearman en función de los resultados.

Prueba de hipótesis

Esta prueba nos permite confirmar nuestras hipótesis de investigación y buscar la confirmación entre la hipótesis nula (afirmación que no se usa comúnmente) y la hipótesis alternativa (el final del estudio).

Prueba de hipótesis general

H0: Las habilidades metacognitivas no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

H1: Las habilidades metacognitivas se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

Tabla 16

Prueba de hipótesis general

		Correlaciones		
			HABILIDADES METACOGN ITIVAS	APRENDIZAJE SIGNIFICAT IVO
Rho de Spearman	HABILIDADES	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000	,833**
	METACOGNITIVAS		.	,000
			150	150
	APRENDIZAJE	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,833**	1,000
	SIGNIFICATIVO		,000	.
			150	150

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

Interpretación:

Con base en la prueba de hipótesis general de la variable habilidades metacognitivas y su relación con un aprendizaje excelente, se puede concluir que el nivel de correlación alcanza el 83,3%, mostrando una correlación alta; así, es claro que las habilidades metacognitivas influyen en los aprendizajes significativo de la institución.

El análisis de significación bilateral dado con la prueba de correlación nos dio un valor de $p=0.000$; rechazando así la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alternativa que indica una relación entre habilidades metacognitivas variables y aprendizajes significativo.

Prueba de hipótesis específica 1

H0: Las habilidades metacognitivas no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

H1: Las habilidades metacognitivas se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

Tabla 17

Prueba de hipótesis específica 1

		Correlaciones		
			HABILIDADES DE PLANIFICA CIÓN	APRENDIZAJE SIGNIFICAT IVO
Rho de Spearman	HABILIDADES PLANIFICACIÓN	Coeficiente de	1,000	,767**
		correlación	.	,000
		Sig. (bilateral)	150	150
	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Coeficiente de	,767**	1,000
		correlación	,000	.
		Sig. (bilateral)	150	150

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

Interpretación:

De acuerdo con la primera dimensión de habilidades de planificación y la prueba específica de la hipótesis sobre su relación con el aprendizaje significativo, se puede concluir que el grado de correlación alcanza el 76,7%, lo que indica una alta correlación; por lo tanto, es claro que las habilidades de planificación influyen en el aprendizaje significativo en esta institución.

La significación bilateral del análisis de la prueba de correlación arrojó un valor de $p = 0,000$; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa, lo que indica una relación entre las habilidades de planificación y los aprendizajes significativo.

Prueba de hipótesis específica 2

H0: Las habilidades de planificación no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

H1: Las habilidades de planificación se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

Tabla 18

Prueba de hipótesis específica 2

		Correlaciones		
			HABILIDADES DE SUPERVISIÓN	APRENDIZAJE SIGNIFICAT IVO
Rho de Spearman	HABILIDADES SUPERVISIÓN	Coeficiente de correlación	1,000	,873**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	150	150
	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Coeficiente de correlación	,873**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	150	150

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

Interpretación:

Luego de contrastar la hipótesis específica 2 de la segunda dimensión de habilidades de supervisión y su relación con el aprendizaje significativo, se puede concluir que el nivel de correlación alcanzó el 87,3%, lo que indica una alta correlación; por lo tanto, es claro que las habilidades de supervisión influyen en el aprendizaje significativo de la institución.

El análisis de significación de dos colas proporcionado mediante la prueba de correlación nos dio un valor de $p=0,000$; rechazando así la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alternativa que indica una relación entre las habilidades de supervisión y el aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 2

H0: Las habilidades de supervisión no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

H1: Las habilidades de supervisión se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

Tabla 19

Prueba de hipótesis específica 3

		Correlaciones		
			HABILIDADES DE EVALUACIÓN	APRENDIZAJE SIGNIFICAT IVO
Rho de Spearman	HABILIDADES EVALUACIÓN	Coeficiente de	1,000	,848**
		correlación	.	,000
		Sig. (bilateral)	150	150
	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Coeficiente de	,848**	1,000
		correlación	,000	.
		Sig. (bilateral)	150	150
		N	150	150

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

Interpretación:

Con base en la prueba de hipótesis específica 3 de la tercera dimensión de habilidades de evaluación y su relación con el aprendizaje significativo, se puede derivar una correlación del 84,8%, lo que indica una alta correlación y por lo tanto es claro que las habilidades de evaluación influyen en el aprendizaje significativo de la institución.

El análisis de significación bilateral dado con la prueba de correlación nos dio un valor de $p=0.000$; rechazando así la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alternativa que indica una relación entre las habilidades de evaluación y el aprendizaje significativo.

Prueba de hipótesis específica 2

H0: Las habilidades de evaluación no se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

H1: Las habilidades de evaluación se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo en estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas, Lima, 2019.

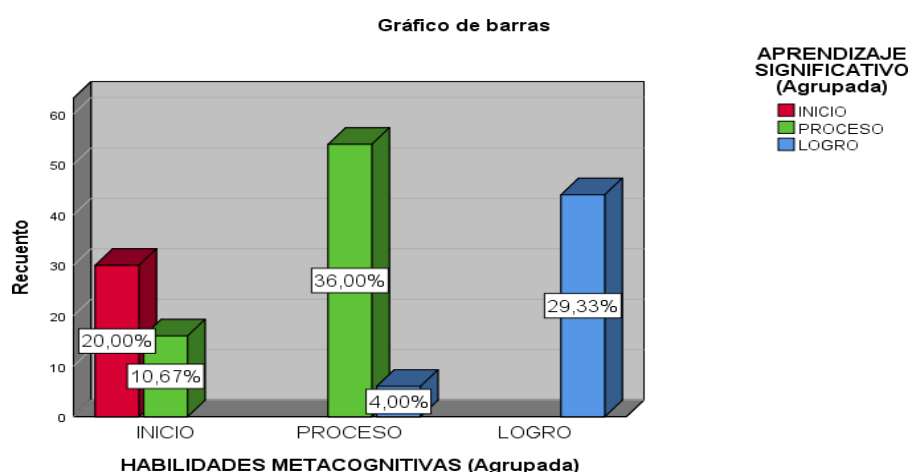
Tablas cruzadas

Tabla 20

Habilidades metacognitivas y aprendizaje significativo

Tabla cruzada HABILIDADES METACOGNITIVAS (Agrupada)*APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)					
% del total		APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)			
		INICIO	PROCESO	LOGRO	Total
HABILIDADES METACOGNITIVAS (Agrupada)	INICIO	20,0%	10,7%		30,7%
	PROCESO		36,0%	4,0%	40,0%
	LOGRO			29,3%	29,3%
Total		20,0%	46,7%	33,3%	100,0%

Figura 9. Habilidades metacognitivas y aprendizaje significativo



Interpretación:

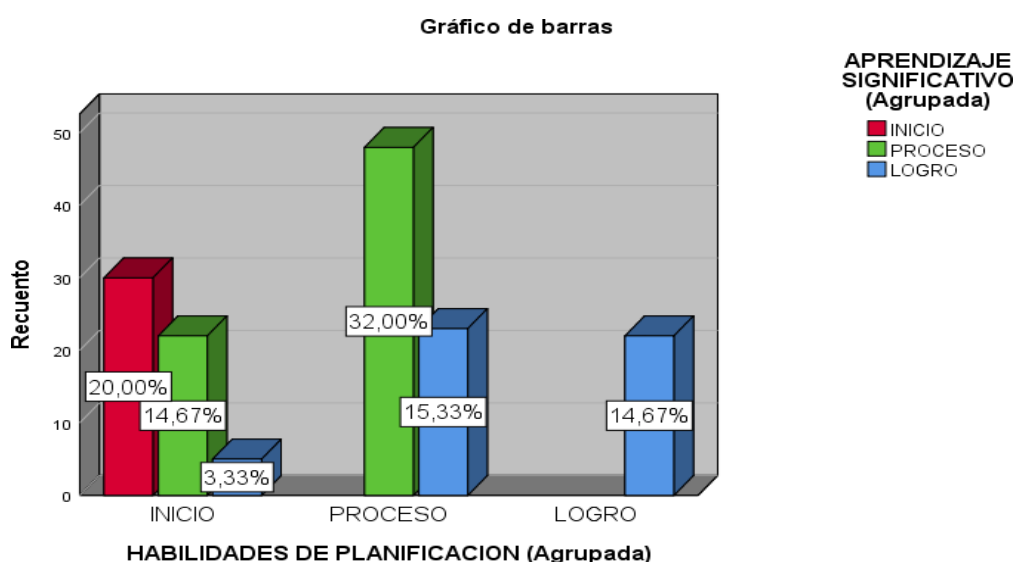
Del 100% de los encuestados, el 40,0% estuvo de acuerdo en que los estudiantes se involucran en sus habilidades metacognitivas, mientras que el 29,3% de los encuestados cree que se involucran en un aprendizaje importante. De igual forma, el 46,7% dijo que los aprendizajes importantes ocurren en la etapa del proceso de habilidades metacognitivas, mientras que el 29,3% dijo que los aprendizajes significativos ocurren en el nivel de adquisición de habilidades metacognitivas.

Tabla 21

Habilidades de planificación y aprendizaje significativo

		Tabla cruzada HABILIDADES DE PLANIFICACION (Agrupada)*APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)			
% del total		APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)			
		INICIO	PROCESO	LOGRO	Total
HABILIDADES DE PLANIFICACION (Agrupada)	INICIO	20,0%	14,7%	3,3%	38,0%
	PROCESO		32,0%	15,3%	47,3%
	LOGRO			14,7%	14,7%
Total		20,0%	46,7%	33,3%	100,0%

Figura 10. Habilidades de planificación y aprendizaje significativo



Interpretación:

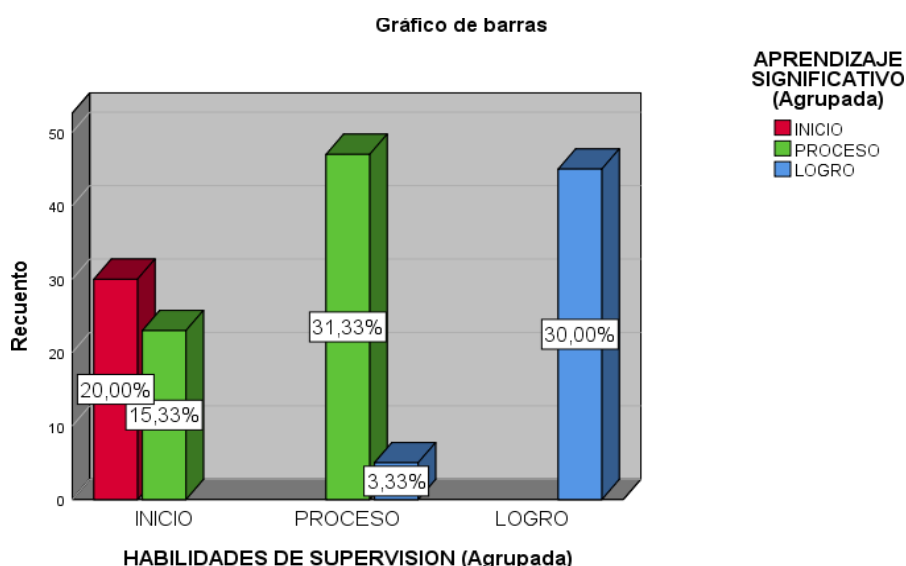
Del 100 % de los encuestados, el 46,7 % estuvo de acuerdo en que las habilidades de planificación están asociadas con un aprendizaje importante, mientras que el 20,0 % de los encuestados creía que las habilidades de planificación están en el nivel de referencia asociado con un aprendizaje significativo. Asimismo, el 47,3% indicó que el aprendizaje significativo depende del nivel de habilidades de planificación en el proceso, mientras que el 14,7% opinaron que el aprendizaje significativo se logró con respecto a las habilidades de planificación.

Tabla 22

Habilidades de supervisión y aprendizaje significativo

Tabla cruzada HABILIDADES DE SUPERVISION (Agrupada)*APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)					
% del total		APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)			
		INICIO	PROCESO	LOGRO	Total
HABILIDADES DE SUPERVISION (Agrupada)	INICIO	20,0%	15,3%		35,3%
	PROCESO		31,3%	3,3%	34,7%
	LOGRO			30,0%	30,0%
Total		20,0%	46,7%	33,3%	100,0%

Figura 11. Habilidades de supervisión y aprendizaje significativo



Interpretación:

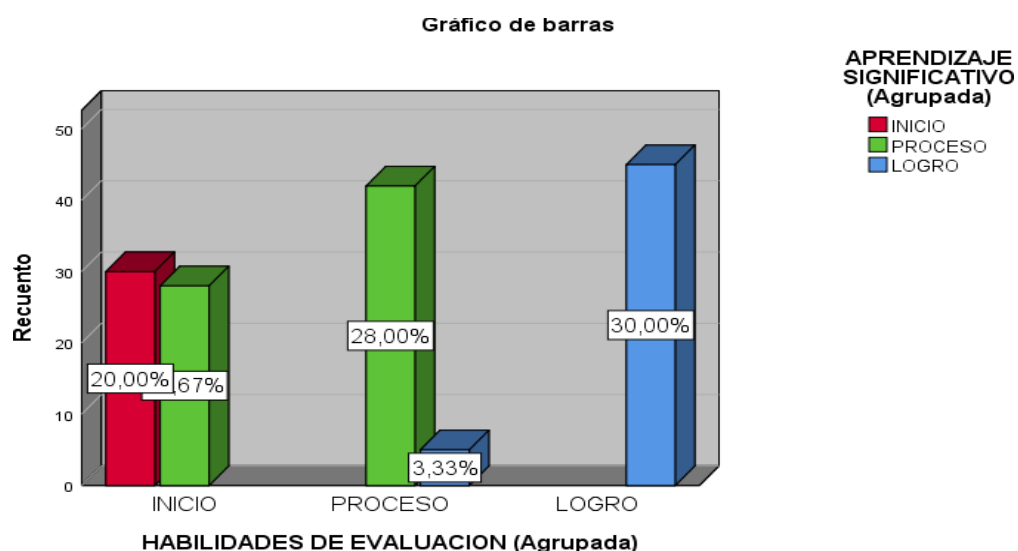
Del 100% de los encuestados, el 46,7% confirmó que las habilidades de supervisión se encuentran en un nivel continuo para el aprendizaje significativo, sin embargo, el 20,0% se encuentra en un nivel elemental en cuanto a las habilidades de supervisión relacionadas con el aprendizaje significativo. Asimismo, el 35,3% reportó un aprendizaje significativo en habilidades de supervisión en un nivel introductorio, sin embargo, el 30,0% opinaron que el aprendizaje significativo se logró con respecto a las habilidades de supervisión.

Tabla 23

Habilidades de evaluación y aprendizaje significativo

Tabla cruzada HABILIDADES DE EVALUACION (Agrupada)*APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)					
% del total		APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Agrupada)			
		INICIO	PROCESO	LOGRO	Total
HABILIDADES DE EVALUACION (Agrupada)	INICIO	20,0%	18,7%		38,7%
	PROCESO		28,0%	3,3%	31,3%
	LOGRO			30,0%	30,0%
Total		20,0%	46,7%	33,3%	100,0%

Figura 10. Habilidades de evaluación y aprendizaje significativo



Interpretación:

Del 100% de los encuestados, el 46,7% identificó las habilidades de evaluación como un proceso asociado con un aprendizaje importante, mientras que el 20,0% de los encuestados creía que las habilidades de evaluación eran un proceso asociado con un aprendizaje significativo. Asimismo, el 38,7 % informó haber aprendido habilidades significativas de evaluación en el nivel primario, mientras que el 30,0 % opinaron que el aprendizaje significativo se logró con respecto a las habilidades de evaluación.

V. DISCUSIÓN

El propósito del estudio fue establecer la correlación mediante las incógnitas conceptuales en la entidad institucional, dado que las habilidades metacognitivas según Larraz (2015) menciona que la metacognición permite el autocontrol estratégico y razonamiento de los conocimientos o experiencias obtenidas en el pasado, además de entender la situación, el proceso de aprendizaje y el resultado., según Ausbel (2002) el aprendizaje significativo es un proceso en el que la nueva información (nuevos conocimientos) se asocia con la estructura cognitiva del alumno de una manera informal y sustantiva (no literal). Así, el análisis de datos confirma que los estudiantes de psicología obtienen un mayor aprendizaje significativo si son capaces de fortalecer las habilidades metacognitivas.

En este estudio, se utilizó una escala de Likert para recopilar información sobre la exposición mediante una herramienta de cuestionario. La primera variable estuvo conformada por un total de 30 preguntas, mientras que la segunda variable estuvo conformada por un total de 24 preguntas aplicadas a estudiantes de la escuela de Psicología en la institución educativa. Como resultado, la variable habilidades metacognitivas alcanzó un nivel de confiabilidad de Cronbach de 97,7%, lo cual resultó adecuado para este estudio. Así mismo, para la segunda variable aprendida importante se logró un nivel de confiabilidad de Cronbach de 98.6%, lo cual es muy bueno para este estudio.

De acuerdo con la hipótesis general propuesta para el estudio se dice que existe una correlación entre las incógnitas conceptuales en los estudiantes de la institución educativa, además sometiendo secuencias analizadas para identificar los grados correlacionales entre las habilidades metacognitivas. y aprendizaje la variable Investigación alcanzó 0,833; también derivar nivelaciones significativas es inferior a 0,05; esto confirma la especificación propuesta.

Con respecto a las dimensiones de esta investigación, se evidenció para las habilidades de planificación, del 100% de los encuestados el 47,3% indicaron que el aprendizaje significativo si depende de que los estudiantes se encuentren en proceso de lograr sus habilidades de planificación, no obstante, el 14,7% opinaron que el aprendizaje significativo se logró con respecto a sus habilidades de

planificación. De la misma forma para la dimensión habilidades de supervisión se evidenció que del 100% de los encuestados, el 35,3% indicaron que el aprendizaje significativo se encuentra en un nivel de inicio en relación con sus habilidades de supervisión, no obstante, el 30,0% indicaron que el aprendizaje significativo se logró con respecto a las habilidades de supervisión. De la misma forma para la dimensión habilidades de evaluación, el 38,7% indicaron que el aprendizaje significativo se encuentra en un nivel de inicio con respecto a las habilidades de evaluación, no obstante, el 30,0% opinaron que el aprendizaje significativo se encuentra en el nivel de logro con respecto a las habilidades de evaluación.

Por lo tanto, se puede argumentar que, con base en los resultados obtenidos, muestran que en realidad existen diferentes dimensiones, habilidades de planificación, habilidades de supervisión y habilidades de evaluación si se relacionan significativamente con la variable aprendizaje significativo.

Finalmente, el estudio, a partir de los datos obtenidos en el contexto y las teorías que propone, plantea la hipótesis de que las habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo están directamente influenciados por ellas.

VI. CONCLUSIONES

Primera.- De acuerdo con la hipótesis general para comprobar si las habilidades metacognitivas y su relación con el aprendizaje significativo se ha obtenido un grado de correlación de ($Rho=0.833$; Sig. (Bilateral) = 0.000; concluyendo que existe un grado de correlación alta argumentando que efectivamente las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la escuela de psicología determinan el éxito para lograr aprendizajes significativos. Además, se concluyó el estudio rechazando la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alternativa, lo que confirmó la vinculación mediante las incógnitas estudiadas, ya que los valores obtenidos fueron inferiores a 0,005. Por lo tanto, si las escuelas de psicología desarrollan habilidades metacognitivas en sus estudiantes, pueden producir profesionales competitivos e innovadores.

Segunda.- Se comprobó que existe una correlación positiva alta ente la dimensión habilidades de planificación y la variable aprendizaje significativo obteniendo un grado de correlación de ($Rho=0.767$; Sig. (Bilateral) = 0.000; concluyendo que si se desarrolla las habilidades de planificación permitirá el desarrollo de aprendizajes significativos. Además, la conclusión del estudio es rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa la cual confirma que existe vinculación mediante las incógnitas estudiadas debido a que los valores obtenidos son menores a 0.005. Así, si se implementan técnicas de planificación, los estudiantes podrán elegir las estrategias de aprendizaje más productivas.

Tercera.- Se comprobó que existe una correlación positiva alta entre la dimensión habilidades de supervisión y su relación con la variable aprendizaje significativo obteniendo un grado de correlación de ($Rho=0.873$; Sig. (Bilateral) = 0.000; concluyendo que si se ejecuta las habilidades de supervisión permitirá el desarrollo de aprendizajes significativos. Además, la conclusión del estudio es rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa la cual confirma que existe vinculación mediante las incógnitas estudiadas debido a que los valores obtenidos son menores a 0.005. Cuando se implementan las habilidades de orientación profesional, los estudiantes tienen conocimientos y recursos que se pueden utilizar para cumplir con los requisitos académicos.

Cuarta.- Se comprobó que existe una correlación positiva alta entre la dimensión habilidades de evaluación y su relación con la variable aprendizaje significativo se ha obtenido un grado de correlación de ($Rho=0.848$; Sig. (Bilateral) = 0.000; concluyendo que existe un grado de correlación significativo argumentando que las habilidades de evaluación permitirá el desarrollo de aprendizajes significativos, Así mismo la conclusión del estudio es rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa la cual confirma que existe vinculación mediante las incógnitas de estudio debido a que los valores obtenidos son menores a 0.005. Por lo tanto, si se realiza la habilidad de evaluación, permitirá monitorear los procesos cognitivos para producir resultados de alta calidad.

VII. RECOMENDACIONES

Para finalizar, con base en el estudio sustentado, se proporciona sugerencias recomendadas a la Facultad de Psicología con el objetivo de mejorar y desarrollar lecciones importantes que contribuyan a su desarrollo profesional.

Primera.- Se recomienda a la escuela de Psicología capacitar a sus catedráticos de las diferentes experiencias curriculares sobre la importancia que tiene hoy en día que los estudiantes sean conscientes del proceso de las habilidades metacognitivas que deberían tener para lograr anclar sus saberes previos con nuevos conocimientos.

Segunda.- Se recomienda a la Universidad realizar talleres, ponencias donde se pueda empoderar al estudiante brindándoles diferentes estrategias y herramientas que puedan facilitar y lograr su máximo potencial en su proceso de aprendizaje de forma significativa, permitiendo utilizar sus conocimientos en diferentes áreas de su vida.

Tercera.- Se recomienda a la Universidad crear grupos de estudio dirigido por un catedrático que se encargue de guiar, orientar y capacitar a los alumnos sobre las habilidades metacognitivas, con la finalidad de crear líderes expertos en el tema que posteriormente puedan replicar la información con sus compañeros de aula.

REFERENCIAS

- Aguirre, J., Blanco, J., y Rodríguez, J. (2017). *General Perceived Self-Efficacy in Mexican University Students, Differences between Men and Women*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un Concepto de Procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1-10.
- Asuero, A. (2006). *The Correlation Coefficient: An Overview*. *Critical Reviews in Analytical Chemistry*, 41-59.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2° ed. México: Trillas.
- Ayala, G. (2015). *Estadística Básica. Publicado en noviembre de 2014*. Recuperado de <https://www.uv.es/ayala/docencia/nmr/nmr13.pdf>
- Baena, G. (2014). *Metodología de la Investigación. Serie integral por competencias*. México: Grupo Editorial Patria.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy and educational development*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Burga, N. & García, L. (2019). *Relación entre Autoeficacia y Aprendizaje Autorregulado en los Estudiantes de Formación Docente del Instituto Superior de Educación Público "Loreto" – Iquitos*. [Tesis de maestría. Iquitos: Universidad Nacional de la Amazonía Peruana] Repositorio institucional. https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/6077/Nair_Tesis_Maestria_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Burke, P. (2002). *A Theory of Self-Esteem*. Social Forces, 29.
- Bausela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. España: Dykinson.
- Berliner D. & Calfee, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. (1ra ed.) New Jersey: Routledge. Recuperado de:
<https://books.google.com.pe/books?id=yw8FmsvgzuQC&pg=PA506&dq=control+skill+of+metacognition+meaning+education&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjh8beairHjAhVQUs0KHXEuBAsQ6AEIKDAA#v=onepage&q=control%20skill%20of%20metacognition%20meaning%20education&f=false>
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cambridge Assessment International Education. (2017). *Metacognition*. Recuperado de: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/272307-metacognition.pdf>
- Carli, A. (2014). *Bases metodológicas para la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Chambres, P., Marescaux, P. & Izaute, M. (2002). *Metacognition: Process, function and use*. (1° ed.). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de:
https://books.google.com.pe/books?id=Oe-p7eLy3YIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Consejos y tips. (2018). ¿Cuáles son las mejores universidades para estudiar Ingeniería Civil en Perú? Obtenido de Orientación Universia: <https://orientacion.universia.edu.pe/infodetail/orientacion/consejos/cuales-son-las-mejores-universidades-para-estudiar-ingenieria-civil-en-peru-3274.html>
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines, T. (2016). *Autoeficacia para el Aprendizaje de la Investigación en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

- Crum, A. (2015). Stress Can Be a Good Thing If You Know How to Use It. Harvard Business Review
- Dee Fink, L. (2003) *What is "Significant Learning"?*
Recuperado de: https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/facultycenter_SignificantLearning.pdf
- Dee Fink, L. (2013) *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. (2° ed.). San Francisco: John Wiley & Sons. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=cehvAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=significant+learning&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjX3eTz0K7jAhXBLc0KH aotBnwQ6AEIKDAA#v=onepage&q=significant%20learning&=false>
- De Moraes, E., & Rodriguez, R. (2001). Será o Comportamento de Procrastinar um problema de Saúde. *Revista Brasileira de Terapia*.
- Días, J. (2009). Quizás no lo sepas, pero TE ENCANTA PROCRASTINAR. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, 1-25.
- Díaz, A. & Luna, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2° ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Droppelmann, G. (2018). Pruebas de Normalidad. *Revista Actualizaciones Clínica Meds*, 39-43.
- Duda Macera, M. B. (2018). *Procrastinación Académica en Estudiantes de Ingeniería de una Universidad Privada en Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima] Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3794>
- Entiende Tu Mente (2017). *La procrastinación... dejando para mañana lo que podemos hacer hoy*. [Audio podcast]. Obtenido de <https://podcasts.google.com/?feed=aHR0cHM6Ly93d3cuc3ByZWFrZXluY29tL3Nob3cvMjYzMDc3My9lcGlzb2Rlcy9mZWVka&episode=aHR0cDovL3d3dy5pdm9veC5jb20vMTkxMzQ2MzA%3D>

- Espinoza, E. (2017). *La hipótesis en la investigación*. Universidad técnica de Machala. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322701262_La_hipotesis_en_la_investigacion
- Espinoza, E. (2018). Variables and their Operationalization in Educational Research. Part I. *Revista pedagógica de la Universidad Cienfuegos*, 36-46.
- Estroff, H. (2016). *Why We Procrastinate*. Psychology Today.
- Euskampus. A. (2015). *Yo procrastino,tú procrastinas...* Universidad del País Vasco, 1-19.
- Ferrari, J., & Días, J. (2014). *Procrastination and mental health coping: A brief report related to students*. ResearchGate. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/256475556_Procrastination_and_mental_health_coping_A_brief_report_related_to_students
- Ferrari, J., Días, J., O'Callaghan, J., & Días, K. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults international prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*
- Flavell, J. (octubre, 1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive - developmental inquiry*. Stanford University. 34 (10), 906 – 911. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/ee65/2f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d.pdf>
- Flores, V. (2015). *El perfil de egreso y la relación con la planificación del sílabo y el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Andina del Cusco 2015-I*. [Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima, Perú] Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/8884>
- García, A. (9 de Enero de 2017). *Autoeficacia: Qué es, y cómo aprender a creer en ti mismo*. Obtenido de CogniFit Salud, Cerebro & Neurociencia: <https://blog.cognifit.com/es/autoeficacia/>

- García, M. (2012). La Autorregulación Académica como Variable Explicativa de los Procesos de Aprendizaje Universitario. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-19.
- Gómez, J., Villasís, M. & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. Mexico: Alerg Méx. Recuperado de: <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/viewFile/181/273>
- Gonzales, A. (2014). *Desarrollo en el aula de Estrategias y Habilidades metacognitivas en la enseñanza de las ciencias naturales*. Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia.
- Hanlon, B., & Larget, B. (2011). *Samples and Populations*. Wisconsin-Madison: Department of Statistics University of Wisconsin-Madison.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (2^o ed.). México: Mc Graw Hill Edition.
- Herrera, T. (9 de Julio de 2018). *Why Your Brain Tricks You Into Doing Less Important Tasks*. Obtenido de The New York Time: <https://www.nytimes.com/2018/07/09/smarter-living/eisenhower-box-productivity-tips.html?ref=nyt-es&mcid=nyt-es&subid=article>
- Heshmat, S. (17 de Junio de 2016). *The 5 Most Common Reasons We Procrastinate*. Obtenido de psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/science-choice/201606/the-5-most-common-reasons-we-procrastinate>
- Hogan M., Dwyer, C., Harney, O., Noone C. & Conway, R. (2014). *Metacognitive Skill Development and Applied Systems Science: A Framework of Metacognitive Skills, SelfRegulatory Functions and Real-World*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Christopher_Dwyer/publication/27136495_Metacognitive_Skill_Development_and_Applied_Systems_Science_A_Framework_of_Metacognitive_Skills_SelfRegulatory_Functions_and_RealWorld_Applications/links/54c617520cf219bbe4f664a1.pdf

- Isotalo, J. (2014). *Basics of Statistics*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Kruse, C., Meltzer H., Sennef C. & Van de Witte S. (2006). *Thinking about cognition: concept targeted and therapeutics*. (1° ed.). Cleveland, Estados Unidos: IOS Press. Recuperado de:
<https://books.google.com.pe/books?id=6ESpnoBbHwC&pg=PA5&dq=cognition+meaning&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiRhcD3pLHjAhVPZM0KHYYWLAIYQ6AEITzAF#v=onepage&q=cognition%20meaning&f=false>
- Kumar, H. (2017). Two Criteria for Good Measurements in Research: Validity and Reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 58-82.
- Lacave, C., Molina, A., Fernández, M. & Redondo, M. (2015). *Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente*. Universidad de Catilla - La Mancha. Recuperado de:
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/76844/JENUI2015_146-153.pdf
- Laguna, C. (2017). *Correlación y Regresión Lineal*. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud, 1-18.
- Larmer, J. (2010). *Siete elementos esenciales para el aprendizaje basado en proyectos. Liderazgo educacional*. Recuperado de:
http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Dykinson.
- Lawler R. (1997). *Learning with computers*. (1° ed.). Gran Bretaña: Intellect Books. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=7ybHjVn8_2oC&pg=PA182&dq=sgnificant+learning&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwj45aSOm7HjAhXIVs0KHRy5AQ0Q6AEIMzAB#v=onepage&q=significant%20learning&f=false
- Legra, A. (2018). *Elementos teóricos y prácticos de la investigación científica tecnológica. Cuba: ISMMM*. Recuperado de <https://www.ismm.edu.cu/wp->

content/uploads/2018/06/ETPICT-A2L2-2018-Final-08.pdf

Llanos, A. (2015). Habilidades metacognitivas en estudiantes del 5to año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje. Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015*. [Tesis de Posgrado. Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú] Repositorio institucional. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Najarro_fc.pdf

Lopez, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Creative Commons. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf.

Mahoney, C. (2009). *Enseñanza de la cultura en el aula del idioma japonés: un estudio de caso de Nueva Gales del Sur*. *New Voices*, 3, 104-125.

Manterola, C. & Otzen, T. (2014). Estudios Observacionales: Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>

Mashock, E. (2008). *The Relationship between Executive Functions and Metacognitive Strategy Learning and Application*. (Tesis para obtener el grado de Doctor). Georgia State University, Atlanta, Estados Unidos. Recuperado de: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=psych_diss

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Matas, A. (2018). Likert-Type Scale Format Design: State of Art. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-10.

- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de Investigación: Una propuesta ágil para la presentación de trabajos científicos en las áreas de arquitectura, urbanismo y disciplinas afines*. [Tesis de maestría de Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio institucional. http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/2418/metodos_y_tecnicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mazzarella, C. (2008). *Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC*. En *Investigación y postgrado*, 23(2), 175-204.
- Mejía, M. (13 de Marzo de 2018). *Estudiante de UNI están entre los 5 mejores del mundo en ranking de programación*. Obtenido de Andina Agencia Peruana de Noticias: <https://andina.pe/agencia/noticia-alumnos-de-uni-entre-los-cinco-mejores-del-mundo-ranking-programacion-703114.aspx>
- Mohajan, H. (2017). *Two Criteria for Good Measurements in Research: Validity and Reliability*. Munich Personal RePEc Archive, 58-82.
- Monereo, C. (2000). *Estrategia de aprendizaje*. Madrid: Visor. Ediciones de la Universidad de Oberta Catalunya.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid:Visor.
- Moreira, M. (2012). *¿Al final, qué es aprendizaje significativo?* Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10183/96956>
- Moreta, R., Durán, T., & Villegas, N. (2018). *Emotional Regulation and Performance as Predictors of Academic Procrastination in University Students*. Ambato: Consejo General de la Psicología.
- Muhammad, S. (2016). *Methods of data Collection*. Bentley: Curtin University.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Valencia] Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Novak, J. (2010). *Aprendizaje, creación y uso del conocimiento: Mapas conceptuales como herramientas de facilitación en escuelas y corporaciones* (2° ed.). Nueva York: Routledge, Taylor-Francis.

- Oblitas, J. (2018). *Satisfacción escolar y Autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativas Estatales del distrito de Los Olivos-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Lima] Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20872>
- Otzen, T. (2017). *Sampling Techniques on a Population Study*. Int. J. Morphol, 227-232.
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. Chile: Universidad de la Frontera. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Phillip, D. (2014). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. (1° ed.). Estados Unidos: SAGE publications. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=84StBAAAQBAJ&pg=PA523&dq=planification+++skill+of+metacognition+meaning+education&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiLo5HPmLHjAhWDZ80KHTosDJJoQ6AEIRzAE#v=onepage&q=planification%20%20%20skill%20of%20metacognition%20meaning%20education&f=false>
- Posada, G. (2016). *Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/120_Ebookelementos_basicos.pdf
- Pozsgai, E. (2014). *Diseño de tareas que contribuyan a un aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ciencias Administrativas. Pontificia*. [Tesis de Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Universidad Católica del Perú. Lima, Perú] Repositorio institucional. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5782/P_OZSGAI_HERNANI_ERICK_DISENO_APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prieto, L. (2015). *La autoeficacia en el contexto académico*. University of Kentucky, 1-14.

- Psicología, S. d. (18 de Febrero de 2017). *Lo bueno de procrastinar*. Semana. Obtenido de <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/no-dejes-para-manana-lo-que-puedes-hacer-hoy/516026>
- Rebekic, A. (2015). *Pearson's or Spearman's Correlation Coefficient-Which one to use?* Poljoprivreda, 47-54.
- Redacción EC. (30 de Diciembre de 2018). *¿De qué universidades egresan los ingenieros civiles mejor pagados del Perú?* Obtenido de El Comercio: <https://elcomercio.pe/economia/peru/ranking-universidades-son-ingenieros-civiles-mejor-pagados-peru-noticia-549850>
- Reguant, M. & Martínez, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollet, W. (2000). *Motivation and Action in Self-Regulated Learning*. Postdam: University of Potsdam.
- Ríos, P. (1999). *Comprensión de lectura: metacognición*. Caracas, Venezuela: Mac Graw Hill.
- Roca, M. (2002). Self Efficacy. Its Importance for the Cognitive Behavioral Therapy. *Revista Cubana de Psicología*, 195-200.
- Rodriguez, E. M. (31 de Octubre de 2018). *¿Qué es la autoeficacia?* Obtenido de La mente es Maravillosa: <https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-autoeficacia/>
- Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 105-114.
- Schraw, G. (1998). *Promoting general metacognitive awareness*. Kluwer Academic Publishers. 26 (1), 113–125. Recuperado de: <http://wiki.biologyscholars.org/@api/deki/files/87/=schraw1998-meta.pdf>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (2001). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, págs. 607-619.

- Sheinker J. y Sheinker A. (1998). *Metacognitive Approach to social skills training*. (1° ed.). Maryland: Jones & Bartlett Learning. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=lxKzRdkPgmYC&pg=PA161A2&dq=evaluation+skill+of+metacognition+meaning+education&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjxpW1j7HjAhWTZ80KHXRgBU0Q6AEIQTAD#v=onepage&q=evaluation%20skill%20of%20metacognition%20meaning%20education&f=false>
- Silva, I. (2017). *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos*. Chimbote: Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.
- Soriano, A. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. Universidad Don Basco. Recuperado de: http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf
- Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *International Journal of Academic Research in Management*. (IJARM), 28-36.
- Taípe, A. (23 de Septiembre de 2015). *¿Cuántos universitarios estudian ingeniería en el país? El Comercio*. Obtenido de <https://elcomercio.pe/economia/peru/universitarios-estudian-ingenieria-pais-199120>
- Tamayo, M. (2003). *El Proceso de la Investigación Científica*. Distrito Federal: Limusa.
- Thakkar, N. (2010). *Why Procrastinate: An Investigation of the Root Causes Behind Procrastination*. Lethbridge Undergraduate Research Journal, 1-12.
- Torres, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos personales de aprendizaje) de aprendientes de ELE*. [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona. España] Repositorio institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=116889>
- Valderrama, S. (2014). *Pasos Para Elaborar Proyectos de Investigación Científica libro*. Perú: Editorial San Marcos.

- Valdivieso, C. (2011). *Determinación del Tamaño Muestral Mediante el uso de Árboles de Decisión*. Universidad Privada Boliviana, 148-176.
- Vargas, A y Burbano, D. (2015). *Desarrollo de habilidades metacognitivas con el aprendizaje de la genética molécula a través de una didáctica no parametral en estudiantes del grado noveno de la institución educativa Diego Luis Córdoba del municipio de Linares departamento de Nariño*. [Tesis Maestría, Universidad de Manizales. San Juan de Pasto, Colombia] Repositorio institucional.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1917/TESIS%2029%20DE%20AGOSTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velásquez, A. (2012). *Historical-Conceptual Review of the Concept of Self-Efficacy*. Pequeñ, 148-160.
- Yzerbyt, V., Lories G. & Benoit, D. (1998). *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*. (1° ed.). Londres: SAGE Publications Ltd. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=3wL7ouLLauYC&pg=PR13&dq=metacognition&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwj3qvLTz67jAhVbXM0KHfXSDyU4ChDoAQg6MAM#v=onepage&q=metacognition&f=false>
- Zohar, A. & Yehudit, J. (2011). *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research*. (1° ed.). Estados Unidos: Springer Science & Business Media. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=Jk7cnS9buSsC&pg=PA3&dq=control+skill+of+metacognition+meaning+education&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjh8beairHjAhVQUs0KHxEuBAsQ6AEIPzAD#v=onepage&q=control%20skill%20of%20metacognition%20meaning%20education&f=false>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

HABILIDADES METACOGNITIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMÉRICAS LIMA, 2019					
PROBLEMA GENERAL:	OBJETIVO GENERAL:	HIPÓTESIS GENERAL:	VARIABLES	DIMENSIONES / INDICADORES	METODOLOGIA
<p>¿Cuál es la relación que existe entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019?</p> <p>ESPECIFICOS:</p> <p>Problemas específicos 1</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la planificación de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019?</p> <p>Problemas específicos 2</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la supervisión de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019?</p> <p>Problemas específicos 3</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019?</p>	<p>Determinar si existe relación entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p> <p>ESPECIFICOS:</p> <p>Objetivos específicos 1</p> <p>Establecer si hay relación entre la planificación de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p> <p>Objetivos específicos 2</p> <p>Determinar si hay relación entre la supervisión de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p> <p>Objetivos específicos 3</p> <p>Establecer si hay relación entre la evaluación de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p>	<p>Existe relación significativa entre las habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p> <p>ESPECIFICOS:</p> <p>Hipótesis específicas 1</p> <p>Existe relación significativa entre la planificación de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p> <p>Hipótesis específicas 2</p> <p>Existe relación significativa entre la supervisión de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p> <p>Hipótesis específicas 3</p> <p>Existe relación significativa entre la evaluación de habilidades metacognitivas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la escuela de psicología en la Universidad Peruana de las Américas Lima, 2019.</p>	<p>V.I. Habilidades Metacognitivas</p>	<p>Habilidades de Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante diseña su auto aprendizaje <p>Habilidades de Supervisión</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante controla e implementa su aprendizaje <p>Habilidades de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante valora y apropia su aprendizaje 	<p>DISEÑO</p> <p>No experimental/ transversal</p> <p>TIPO</p> <p>Aplicada</p> <p>Nivel:</p> <p>Explicativo- Causal</p> <p>POBLACION</p> <p>137 socios</p> <p>MUESTRA</p> <p>150 estudiantes</p> <p>TECNICA</p> <p>Encuesta</p> <p>INSTRUMENTO</p> <p>Cuestionario</p> <p>METODO DE INVESTIGACION</p> <p>Descriptivo</p> <p>PROCESAMIENTO DE DATOS</p> <p>SPSS 25</p>
<p>V.D. Aprendizaje Significativo</p>	<p>Conocimientos Previos</p> <ul style="list-style-type: none"> Saberes previos. Interacción de nuevos aprendizajes con los saberes previos <p>Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> Disposición para el aprendizaje de adquisición y retención Desarrollo de capacidades para aprender y resolver problemas <p>Material Didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> Material nuevo y su relación con la estructura del conocimiento Recursos educativos para motivar el aprendizaje 				

ENCUESTA

Encuesta N^o1 – Variable I

“ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMERICAS – LIMA 2019”

1. **INSTRUCCIONES:** A continuación, encontrarás afirmaciones sobre maneras de pensar, sentir y actuar. Lee cada una con mucha atención; luego, marca la respuesta que mejor te describe con una X según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas, ni malas. Contesta todas las preguntas con la verdad.

OPCIONES DE RESPUESTA:

S	=	Siempre
CS	=	Casi Siempre
AV	=	Algunas Veces
C	=	Casi Nunca
N	=	Nunca

Nº	PREGUNTA	S	CS	AV	CN	N
1	Al comenzar un nuevo aprendizaje ¿Te preguntas qué sabes sobre el tema de la clase?	S	CS	AV	CN	N
2	¿Identificas algunos intereses o motivaciones que te permita iniciar el aprendizaje?	S	CS	AV	CN	N
3	Al iniciar un nuevo aprendizaje ¿sabes de los objetivos que te propones?	S	CS	AV	CN	N
4	Al comenzar una sesión de clase, ¿sabes el nivel de complejidad de los aprendizajes que esperas alcanzar?	S	CS	AV	CN	N
5	¿Utilizas algún plan de actividades para iniciar un nuevo aprendizaje?	S	CS	AV	CN	N
6	Durante la previsión de tu aprendizaje, ¿sabes qué es lo más importante?	S	CS	AV	CN	N
7	Al iniciar la clase, ¿sabes qué información y qué estrategias necesitas?	S	CS	AV	CN	N

8	Cuando planeas una actividad ¿Calculas el tiempo promedio que demanda dicha actividad?	S	CS	AV	C N	N
9	¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr el objetivo que te propones alcanzar?	S	CS	AV	C N	N
10	En tu plan de actividades ¿consideras aquellos factores que crees te permitan aprender más?	S	CS	AV	C N	N
11	¿Realizas alguna acción para determinar si estas logrando o no tus objetivos?	S	CS	AV	C N	N
12	¿Reconoces la utilidad de lo aprendido para tu vida práctica?	S	CS	AV	C N	N
13	¿Sientes una gran satisfacción si ves que vas alcanzando tus metas?	S	CS	AV	C N	N
14	Cuando estás en clase, ¿logras identificar los aspectos más importantes del proceso que sigues en tu aprendizaje?	S	CS	AV	C N	N
15	¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr los objetivos que te propones alcanzar?	S	CS	AV	C N	N
16	¿Acostumbras identificar el factor más importante que facilita tu aprendizaje?	S	CS	AV	C N	N
17	¿Identificas las partes de la clase más difíciles para tu aprendizaje?	S	CS	AV	C N	N
18	Cuando encuentras alguna dificultad en tu aprendizaje, ¿abandonas la acción que vienes realizando?	S	CS	AV	C N	N
19	¿Reconoces las causas o factores que dificultan tu aprendizaje de esas partes de la clase?	S	CS	AV	C N	N
20	Si los factores que interfieren tu aprendizaje dependen de ti, ¿procuras superarlo inmediatamente?	S	CS	AV	C N	N
21	Cuando te das cuenta de que no comprendes la clase, ¿acostumbras a introducir cambios en tu estrategia para salir de la situación?	S	CS	AV	C N	N
22	¿Consideras diferentes opciones para aprender lo que necesitas?	S	CS	AV	C N	N
23	Cuando terminas las clases ¿compruebas si lo has aprendido o no?	S	CS	AV	C N	N
24	Al concluir la sesión de clase ¿sabes cuánto aprendiste?	S	CS	AV	C N	N
25	¿Desarrollas alguna acción concreta para aprender aquello que aún no ha sido totalmente aprendido?	S	CS	AV	C N	N
26	¿Asocias el éxito de tu aprendizaje con diferentes factores que concurren en ella?	S	CS	AV	C N	N

27	Al finalizar la sesión de clase, ¿sabes qué pasos llevadas a cabo te facilitaron tu aprendizaje?	S	CS	AV	C N	N
28	Al concluir la sesión de aprendizaje, ¿sabes de la estrategia que seguiste para lograr el objetivo?	S	CS	AV	C N	N
29	¿Te interesa saber qué estrategias empleadas en tu aprendizaje son más efectivos que otros?	S	CS	AV	C N	N
30	¿Calculas el impacto de la estrategia utilizada en una sesión de clase en función de los resultados alcanzados?	S	CS	AV	C N	N

Gracias por completar el cuestionario

Encuesta N^o2 – Variable II

“ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMERICAS – LIMA 2019”

1. Datos del encuestado

Sexo: Edad: Fecha:

2. **INSTRUCCIONES:** A continuación, encontrarás afirmaciones sobre maneras de pensar, sentir y actuar. Lee cada una con mucha atención; luego, marca la respuesta que mejor te describe con una X según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas, ni malas. Contesta todas las preguntas con la verdad.

OPCIONES DE RESPUESTA:

S = Siempre
CS = Casi Siempre
AV = Algunas Veces
C = Casi Nunca
N = Nunca

N ^o	PREGUNTA	S	CS	AV	CN	N
1	Tu profesor desarrolla temas que conoces y que tienes experiencias.	S	CS	AV	CN	N
2	Participas de actividades tomando en cuenta tu propia experiencia de lo que sabes	S	CS	AV	CN	N
3	Tu profesor inicia la clase explicando lo que va realizar en ella.	S	CS	AV	CN	N
4	Aplicas los nuevos conocimientos desarrollados en situaciones similares.	S	CS	AV	CN	N
5	Respondes sobre tus conocimientos previos al iniciar la sesión de clases.	S	CS	AV	CN	N
6	Demuestras lo que has aprendido en clase.	S	CS	AV	CN	N
7	Compartes con tus compañeros la nueva información para resolver la tarea con mayor facilidad.	S	CS	AV	CN	N
8	Realizas actividades en el aula utilizando lo aprendido para	S	CS	AV	CN	N

	solucionar problemas cotidianos.					
9	Participas de las dinámicas para responder sobre tus experiencias previas.	S	CS	AV	CN	N
10	Participas de dinámicas para responder sobre tus conocimientos previos.	S	CS	AV	CN	N
11	Sientes atracción por lo que estás aprendiendo.	S	CS	AV	CN	N
12	El profesor propicia la aplicación de los nuevos conocimientos para resolver problemas de la vida cotidiana.	S	CS	AV	CN	N
13	Realizas actividades de aprendizaje con el acompañamiento de tu profesor.	S	CS	AV	CN	N
14	Consideras lo que has aprendido como útil e importante.	S	CS	AV	CN	N
15	Tu profesor promueve la reflexión sobre la construcción de tus aprendizajes.	S	CS	AV	CN	N
16	Compartes con tus compañeros la nueva información para resolver la tarea con mayor facilidad.	S	CS	AV	CN	N
17	Tu profesor utiliza material de su entorno para que respondas sobre tus experiencias previas al iniciar la clase.	S	CS	AV	CN	N
18	El material didáctico te ayuda en el trabajo colaborativo.	S	CS	AV	CN	N
19	Crees que el uso de material didáctico contribuye a mejorar tu aprendizaje.	S	CS	AV	CN	N
20	Tu profesor utiliza textos en las actividades que desarrollas.	S	CS	AV	CN	N
21	Tu profesor utiliza material de su entorno para que adquieras los nuevos conocimientos.	S	CS	AV	CN	N
22	Tu profesor propone situaciones problemáticas retadoras para trabajos con material didáctico.	S	CS	AV	CN	N
23	Tu profesor utiliza la sala de computación para un mejor aprendizaje.	S	CS	AV	CN	N
24	Tu profesor utiliza recursos educativos como: pc, multimedia, tv, etc. para que te motives en el desarrollo de la clase.	S	CS	AV	CN	N

Gracias por completar el cuestionario

Anexo 3: Tabla de especificaciones

VARIABLES	DIMENSIONES	PESO	INDICADORES	CANTIDAD DE ITEMS
HABILIDADES METACOGNITIVAS	Habilidades de Planificación	33.3 %	El estudiante diseña su auto aprendizaje	1-10
	Habilidades de Supervisión	33.3 %	El estudiante controla e implementa su aprendizaje	11-20
	Habilidades de Evaluación	33.3 %	El estudiante valora y apropia su aprendizaje	21-30
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Conocimientos Previos	33.3%	Saberes previos	1 - 8
			Interacción de nuevos aprendizajes con los saberes previos	
	Motivación	33.3%	Disposición para el aprendizaje de adquisición y retención	9 - 16
			Desarrollo de capacidades para aprender y resolver problemas	
	Material Didáctico	33.3%	Material nuevo y su relación con la estructura del conocimiento	17- 24
			Recursos educativos para motivar el aprendizaje	

Anexo 4: Ficha técnica de instrumentos

Ficha técnica del primer instrumento

Para la primera variable se empleó un cuestionario de tipo autoaplicativo y con una escala de Likert denominado: Cuestionario de habilidades metacognitivas, utilizado para medir el nivel de las habilidades metacognitivas.

Nombre:	Cuestionario de habilidades metacognitivas
Autor:	Arturo Germán Castro Robles (2016)
Objetivo:	Para medir el nivel de las habilidades metacognitivas
Unidad de análisis:	Estudiantes de los cursos de generales de la Universidad San Martín Porres.
Lugar de aplicación:	Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad San Martín de Porres.
Forma de aplicación	Autoaplicación directa.
Forma de administración:	Individual
Escala y puntuación:	Escala tipo Likert, la serie cuenta con un total de 30 items con respuestas politómica (nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi siempre y siempre)
Significancia :	Valora el nivel de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la escuela de Psicología, en la Universidad Peruana de las Américas.
Monitoreo :	Lic. Manay Cuentas Silvia Angélica
Duración de la prueba:	De 08 a 10 minutos
Descripción del instrumento:	Cuestionario compuesto por 30 items

Ficha técnica del segundo instrumento

Para la segunda variable se empleó un cuestionario de tipo autoaplicativo y con una escala de Likert denominado: Cuestionario de aprendizaje significativo, utilizado para medir el nivel del Aprendizaje significativo.

Nombre:	Cuestionario de Aprendizaje significativo
Autor:	José Orlando Palomino Medina (2018)
Unidad de análisis:	Estudiantes de los cursos generales de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega.
Lugar de aplicación:	Facultad de Educación, de la Universidad Nacional Inca Garcilazo de la Vega.
Forma de aplicación	Autoaplicación directa.
Forma de administración:	Individual
Escala y puntuación:	Escala tipo Likert, la serie cuenta con un total de 30 items con respuestas politómica (nunca, casi nunca,ocasionalmente, casi siempre y siempre)
Significancia :	Valora el nivel de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la escuela de Psicología, en la Universidad Peruana de las Americas.
Monitoreo :	Lic. Manay Cuentas Silvia Angélica
Duración de la prueba:	De 08 a 10 minutos
Descripción del instrumento:	Cuestionario compuesto por 24 items

Anexo 5: Base de datos

Variable 1: Habilidades Metacognitivas

	HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN										HABILIDADES DE SUPERVISIÓN										HABILIDADES DE EVALUACIÓN									
Muestra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	i19	i20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
10	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
11	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
12	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
13	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
14	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
15	2	1	4	4	2	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
16	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4
17	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4
18	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4
19	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4
20	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4
21	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4
22	2	5	4	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4

Variable 2: Aprendizaje Significativo

	CONOCIMIENTOS PREVIOS								MOTIVACION								MATERIAL DIDÁCTICO							
Muestra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
12	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
14	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
17	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
18	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
19	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
20	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
21	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
22	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
23	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
24	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
25	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
26	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
27	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5
28	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5

Anexo 6: Autorización de la entidad



Lima 28 de Junio del 2019

CARTA N°08-07-50/2019/UAP

Dr.

Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA-CAMPUS LIMA ESTE
Presente.-

De mi mayor consideración:

Mediante La presente le expreso el saludo institucional y el mío propio y al mismo tiempo autorizó el estudiante: Silvia Angélica Manay cuentas perteneciente a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo para poder llevar a cabo su proyecto de investigación titulado "HABILIDADES METACOGNITIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, DE LA UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMÉRICAS – LIMA, 2019".

Agradecido por su gentil atención a lo solicitado le manifiesto mi especial estima y consideración personal.

Atentamente.

Mgtr. Angelica Oruna Velasquez

Carreras Profesionales

- Ingeniería de Computación y Sistemas
- Ingeniería Industrial
- Contabilidad y Finanzas
- Administración y Gestión de Empresas

- Administración de Servicios Turísticos
- Marketing y Negocios Internacionales
- Ciencias de la Comunicación
- Psicología
- Derecho

Av. Gabriel Soto #1124, QUINTA ETAPA - LIMA
TEL: 332 7461 // 423 5895
E-MAIL: info@ulsa.edu.pe
www.ulsa.edu.pe



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

"Año de la Lucha Contra la Corrupción e Impunidad"

Lima, 25 de junio de 2019

Carta P.981 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
ANGÉLICA ORUNA VELASQUEZ
UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMÉRICAS
ATENCIÓN:
DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Asunto: Carta de Presentación del estudiante SILVIA ANGÉLICA MANAY CUENTAS



De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a SILVIA ANGÉLICA MANAY CUENTAS identificado(a) con DNI N.° 72809520 y código de matrícula N.° 6500012849; estudiante del Programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PERUANAS DE LAS AMÉRICAS LIMA, 2019.

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

*Recibido
brindar facilidades*


LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiolza 6232, Los Olivos. Tel. (+511) 202 4342 Fax. (+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Campo Rey, San Juan de Lurigancho. Tel. (+511) 200 9030 Anx. 2510
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel. (+511) 200 9030 Anx. 8104
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel. (+511) 202 4342 Anx. 2050



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, QUIÑONES CASTILLO, KARLO GINNO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, asesor de Tesis titulada: “HABILIDADES METACOGNITIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD PERUANA DE LAS AMÉRICAS – LIMA, 2019”, cuyo autor MANAY CUENTAS SILVIA ANGELICA, constató que la investigación cumple con el índice de similitud de 24% establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Lima, 09 de agosto del 2019

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
QUIÑONES CASTILLO, KARLO GINNO DNI: 09796313 ORCID: 0000-0002-2760-6294	