



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

Habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes
de una universidad de Lima, 2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Medrano Villavicencio, Martha Maria (orcid.org/0000-0001-5238-2141)

ASESOR:

Dr. Ocaña Fernandez, Yolvi Javier (orcid.org/0000-0002-2566-6875)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ
2020

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO ACADÉMICO

Yo, Yolvi Ocaña Fernández, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, asesor de la tesis titulada ***Habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020*** perteneciente a la estudiante **Martha María Medrano Villavicencio**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 10 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye 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.

Lima, 13 de agosto del 2020



Yolvi Ocaña Fernández

DNI:40043433

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, MEDRANO VILLAVICENCIO MARTHA MARIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
MEDRANO VILLAVICENCIO MARTHA MARIA DNI: 40758939 ORCID: 0000-0001-5238-2141	Firmado electrónicamente por: MMEDRANOVI el 20- 08-2024 17:14:14

Código documento Trilce: INV - 1710790

Dedicatoria

Este trabajo de investigación está dedicado a la perseverancia y disciplina de un personaje muy importante en mi vida. A los sueños y aspiraciones de mis hijos; Santi, Isabella y Darío, quienes en su corta edad me brindan enseñanzas las cuales me edifican como persona y que sin ellos no estaría escribiendo estas líneas.

Agradecimiento

Agradezco a cada persona que por su calidad profesional y humana pude conocer en el transcurso de esta investigación, a mis asesores por su profesionalismo en llevarnos a la consumación de este primer paso importante en nuestras carreras. En todas ellas, estuvo la voluntad y disposición divina en algún momento de la elaboración de esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Declaratoria de Autenticidad del Asesor	ii
Declaratoria de Originalidad del Autor	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA	13
III. RESULTADOS	21
IV. DISCUSIÓN	30
V. CONCLUSIONES	34
VI. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	38
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable habilidades metacognitivas.	14
Tabla 2	Operacionalización de la variable alfabetización académica.	15
Tabla 3	Ficha técnica del instrumento para medir la variable habilidades metacognitivas.	17
Tabla 4	Ficha técnica del instrumento para medir la variable alfabetización académica.	17
Tabla 5	Validez efectuada y verificada por el juicio de expertos para los instrumentos de las variables.	18
Tabla 6	Estadísticos de fiabilidad.	19
Tabla 7	Análisis descriptivo de los niveles de las habilidades metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima.	21
Tabla 8	Nivel de habilidades metacognitivas por dimensión.	22
Tabla 9	Análisis descriptivo de los niveles de la alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima.	23
Tabla 10	Nivel de alfabetización académica por dimensión.	24
Tabla 11	Relación entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica.	25
Tabla 12	Rho de Spearman de habilidades metacognitivas y alfabetización académica.	27
Tabla 13	Rho de Spearman de la variable habilidades metacognitivas y las dimensiones de alfabetización académica.	29

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Habilidades metacognitivas en los estudiantes	21
Figura 2	Nivel de habilidades metacognitivas por dimensión	22
Figura 3	Alfabetización académica de los estudiantes	23
Figura 4	Nivel de alfabetización académica por dimensión	24
Figura 5	Relación entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica	26

Resumen

Uno de los objetivos principales de la educación superior es la promoción de la actividad científica, los estudiantes se plantean problemáticas válidas y bien fundamentadas; sin embargo, se encuentran con una serie de impedimentos de índole cognitivo que influye negativamente en sus iniciativas para exponer su cosmovisión en textos con estructura complejas según la especialidad elegida. Dentro de este marco, viene a tallar la alfabetización académica y llevado a un mayor análisis determinar qué factor mejoraría este proceso de alfabetización; por tal motivo, es conveniente haber abordado una problemática vigente: determinar la relación entre las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica en el ámbito universitario correspondiente al presente año.

En esta investigación se revisa las habilidades cognitivas y las perspectivas de investigación que la sustentan, así como también, se distinguen las dimensiones que permiten un mejor estudio de esta variable. Del mismo modo, se busca entender el constructo alfabetización académica analizándola a través de tres dimensiones: la escritura epistémica, entendida como la capacidad redactar con criterio y reflexión en relación a una especialidad determinada; igualmente, la socialización académica donde los agentes responsables como la institución superior y autoridades desarrollan, adecuadamente o no, la alfabetización desde los primeros años de estudio; por último, qué prácticas docentes y discentes ayudan a explicar este variable.

Con la finalidad de hallar correspondencia entre ambas variables, se aplicaron dos cuestionarios adaptados; siendo la investigación de enfoque cuantitativo, tipo básico, de nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal, se procesó los datos recogidos de los cuales se interpreta una relación directa y significativa entre ambas variables. Una conclusión que se deriva de este estudio es que la adquisición de habilidades metacognitivas por parte los estudiantes, requiere de procesos formativos especializados respaldados por el desarrollo de la socialización académica y por la intervención del docente implicado en la producción científica.

Palabras clave: Alfabetización académica, habilidades metacognitivas, prácticas docentes y discentes.

Abstract

One of the main objectives of higher education is the promotion of scientific activity, students pose valid and well-founded problems; however, they encounter a series of cognitive impairments that negatively influence their initiatives to expose their worldview in texts with complex structures according to the chosen specialty. Within this framework, it comes to carve academic literacy and, taken to further analysis, determine what factor would improve this literacy process; for this reason, it is convenient to have addressed a current problem: determining the relationship between metacognitive skills and academic literacy in the university environment corresponding to this year.

In this research, the cognitive abilities and the research perspectives that support it are reviewed, as well as the dimensions that allow a better study of this variable are distinguished. In the same way, it seeks to understand the academic literacy construct by analyzing it through three dimensions: epistemic writing, understood as the ability to write with criteria and reflection in relation to a specific specialty; likewise, academic socialization where responsible agents such as the higher institution and authorities develop, adequately or not, literacy from the first years of study; finally, what teaching and learning practices help to explain this variable.

In order to find a correspondence between both variables, two adapted questionnaires were applied; the research being quantitative approach, basic type, correlational level and non-experimental cross-sectional design, the data collected was processed from which a direct and significant relationship between both variables is interpreted. A conclusion derived from this study is that the acquisition of metacognitive skills by students requires specialized training processes supported by the development of academic socialization and by the intervention of the teacher involved in scientific production.

Keywords: Academic literacy, metacognitive skills, teaching and student practices.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, sobre todo en los países subdesarrollados, un número importante de estudiantes todavía emplea la memorización de conocimientos y la consulta al libro de texto como único material de apoyo (Chávez y Morales, 2019). A esta limitación estructural se suma el hecho de que el profesorado tiende a simplificar el aprendizaje lo que conlleva a que el estudiante se forme con una menor capacidad reflexiva y crítica frente a sus procesos cognitivos y contenidos temáticos propios de su educación formal (González y Díaz, 2006). Por fortuna, esta situación negativa se ve afrontada por dos aristas. Por un lado, las disciplinas científicas como la psicología y la pedagogía están recreando con investigaciones que tratan sobre las fases o estados mentales inherentes al acto de conocer y de razonar; en paralelo, la motivación, identificación y convicción perteneciente de quien genera su propio aprendizaje. Lo anterior se logra si la estructuración del evento de aprendizaje este diseñada con el fin de desplegar las capacidades y competencias (Pease, Figallo e Ysla, 2015). Por otro lado, en varias universidades de Asia, África y Oceanía la alfabetización académica viene siendo implementada exitosamente (Glew, Ramjan, Salas, Raper, Creed y Salamonson, 2019; Yi y Jeong, 2018; Fouché, van Dijk y Butler, 2017).

A nivel nacional la calidad del sistema educativo está severamente cuestionada. De acuerdo al Informe Global de Competitividad 2017-2018, el Perú está en la ubicación 127 respecto del nivel de eficiencia en nuestro sistema educativo, teniendo en cuenta que fue evaluado entre 137 países (RPP, 2018). Si se toma como referencia la educación superior, cabe preguntarse sobre las situaciones desafiantes, correspondientes a centuria de la crisis, en el sentido a que si van a ser sobrellevadas por estudios recientes derivados de la psicología y pedagogía. Diversos estudios reconocen al ser la formación profesional un periodo amplio de espacio y tiempo, los universitarios extienden su déficit en relación a las habilidades cognitivas e investigativas lo cual ha dado como estadística que el 96.7% de ellos proyectan una incapacidad para decodificar los escritos que están bajo un código determinado (De la Puente, 2017).

El problema ha persistido aún más que antes debido a la hegemonía de las TIC. Los estudiantes requieren desarrollar todo un conjunto de habilidades, es decir, competencias que les fomente cuestionamientos y caminos para gestionar su propio aprendizaje, desenvolverse adecuadamente en entornos grupales y multidisciplinares, tratar las porciones de textos de autores varios y elegidos con una sistematización bibliográfica y la flexibilidad mental que facilita la adecuación y la autorregulación para cambios periódicos (Rodríguez, Sanmiguel, Jiménez y Esparza, 2016). La opción tampoco pasa por condenar a los estudiantes, si la interacción entre estudiantes y docentes es incipiente y permanece así, aquellas habilidades básicas y potenciales que tiene todo aprendiz se estancan, debido a la actitud y las acciones pedagógicas difieren de situaciones reales y diarias en clase (Pinzas, 2006).

En ese sentido, las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica merecen un lugar en la formación docente y en las sesiones de aprendizaje cuya finalidad sea el desarrollo de la competencia escrita. La nueva perspectiva brindada por la neuropsicología ha brindado también una visión renovada de los mecanismos cognitivos que se dan en la lectura y la escritura (Galve, 2007) como lo ha reconocido desde la Dirección de Educación Superior Pedagógica (Minedu, 2011) al promover la organización de conversatorios y foros de debate del discurso socio-psicolingüístico-evolutivo. Vale la pena recordar que la escritura es uno de los aprendizajes fundamentales en la formación del educando, el desarrollo de las habilidades necesarias para esta tarea cognitiva compleja es parte de las demandas educativas y sociales desde la escuela y se relaciona con las tareas habituales provenientes de la expresión personal y el desempeño laboral (Cuetos, 2009).

La presente investigación sostiene que las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica son algunas de las herramientas que podrían contribuir a problematizar esta realidad y a definir los lineamientos de una nueva didáctica, para la asociación que debe existir entre la comprensión del texto y el mundo interior del lector, así como también, la textualización y revisión de los discursos en la educación superior. Vemos que luego de una revisión bibliográfica exhaustiva fue posible encontrar algunos antecedentes internacionales. Estos permiten afirmar que la

alfabetización académica también está siendo implementada en el sistema universitario de economías emergentes de Oceanía, Asia y África. Glew *et al.* (2019) examinaron cómo algunas universidades australianas obtuvieron resultados auspiciosos con la alfabetización académica. Por ejemplo, solo en el pregrado aquellos que buscaron apoyo académico para insertarse en las prácticas propias de la cultura escrita tenían siete veces más probabilidades de continuar en el programa de enfermería. Aquellos que no buscaron apoyo de este tipo tuvieron un promedio de calificaciones más bajo en comparación con aquellos que sí buscaron apoyo entre una y tres veces, y aquellos que buscaron la alfabetización académica en más de 3 ocasiones tuvieron el promedio más alto, lo que sugiere que la frecuencia de las consultas influyó en el éxito académico y la retención.

Yi y Jeong (2018) estudiaron la experiencia realizada por un instituto de educación superior para aprender inglés en Hong Kong. Los maestros de dicha asignatura identificaron numerosas dificultades en los estudiantes para resumir, jerarquizar y argumentar en inglés. Recogieron sus percepciones y muchos sugerían un apoyo institucional para desarrollar sus capacidades. Se apostó por la alfabetización académica y el rendimiento del estudiantado fue mejorando. Al comparar los ensayos antes y después de la intervención, los estudiantes produjeron mejores ensayos argumentativos en términos de desarrollo lógico de ideas y uso del lenguaje académico, lo que podría atribuirse a cómo el maestro incorporó el andamiaje de las prácticas letradas a sus lecciones.

Fouché *et al.* (2017) analizaron el impacto de un curso de alfabetización académica en la Universidad de Pretoria (Sudáfrica). Los resultados indican que casi todas las habilidades que se midieron a través de cuestionarios y rúbricas mejoraron significativamente con tamaños de efectos moderados o grandes entre el inicio y el final del curso. Una de esas habilidades fue emplear un léxico académico de forma contextualizada lo que también les sirvió para enriquecer su comunicación oral y escrita diferenciando situaciones comunicativas formales e informales. Varios docentes manifestaron a través de algunas entrevistas que es muy poco probable que dichas habilidades puedan mejorar sin algún tipo de intervención institucional.

Asimismo, las percepciones de los estudiantes confirmaron que el curso de alfabetización académica les fue útil en sus materias disciplinares. Por último, los actores educativos consultados coincidieron en afirmar que el impacto de este curso parece ser mucho más pronunciado después de un año que después de un semestre. Esto último respalda la pertinencia de reformas curriculares que pueden mantenerse vigentes.

En España se tiene estudios como el de Mato, Espiñeira y López (2017) quienes hallaron que el uso de estrategias metacognitivas en La Coruña (España) tiene un papel transcendental en la adquisición y fomento de la competencia matemática, de esta forma el estudiante logra controlar la comprensión, detectar fallas, examinar sus saberes previos y explorar sus propios procesos de pensamiento. Varela (2016) quien empleó la correlación de Pearson, no encontró relación recíproca entre las disertaciones culturales y la competencia de las emociones, pero sí encontró una correspondencia directa y cuantificado de forma analítica entre la metacognición y los discursos académicos y entre la aptitud lingüística y las disertaciones culturales; lo que demuestra que para alcanzar un óptimo desempeño en la producción oral y escrita en una especialidad determinada es necesario fortalecer las destrezas que nos permiten aprender a aprender.

Las habilidades metacognitivas, al igual que la alfabetización académica, parten de la premisa de que hay procesos cognitivos complejos que deben ser mediados eficazmente en las aulas universitarias. Más aun, en las asignaturas que giran en torno a las prácticas de lectura y a quehaceres cognitivos que dan como resultado discursos escritos formales como puede apreciarse en Carneiro (2019) sostuvo que los procesos proactivos a nivel intelectual contribuyen al desenvolvimiento para la decodificación académica en discentes del primer ciclo. Concluyó que el fomento de estas habilidades implica que el docente debe estar comprometido con la retroalimentación oportuna a sus estudiantes, además de asumir el paradigma de construcción del conocimiento en respuesta a una determinada problemática. Honorio y Rodríguez (2018) realizaron una investigación acerca de cómo un conjunto de estudiantes estuvo absorbido por prácticas de actividades sobre

su proceso de aprendizaje en una facultad de Medicina de rango universitario, 2017 y concluyeron que dichos estudiantes emplean la metacognición en un alto grado en sus tres dimensiones como autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación por lo que es posible afirmar que existe un alto grado de metacognición en su aprendizaje.

Guerrero (2017) se planteó como objetivo establecer la correspondencia significativa entre las destrezas cognitivas lectoras de carácter deductivo y la interpretación de discursos especializados en universitarios. Llegó a las siguientes conclusiones: (a) relación entre las destrezas cognitivas lectoras y la interpretación de discursos académicos, (b) existe una relación importante entre las estrategias de planeamiento de la lectura deductiva y la interpretación de discursos académicos lo cual se constata con el valor del 75 % muestreados los cuales asumieron estrategias de planeamiento de la lectura, de los cuales el 53 % obtuvo un índice numérico a favor del discernimiento del contenido de escritos de enseñanza superior en un nivel deductivo.

Jiménez (2017) planteó como objetivo establecer la correspondencia entre la aplicación de habilidades para construcción del conocimiento y el análisis de textos especializados. De los cuales se generaron las siguientes afirmaciones: (a) existe una correspondencia recíproca mediana entre las habilidades que desarrollan el nivel de entendimiento y la interpretación de ideas fuerza en los lectores muestreados, (b) existe relación significativa entre la aplicación de habilidades cognitivas y la interpretación de textos expositivos, (c) existe una correspondencia biunívoca significativa entre las habilidades que desarrollan nuestro nivel de comprensión y la interpretación de textos expositivos. Por último, Malpartida (2015) estudió el estado de los procesos conscientes y reguladores sobre el aprendizaje y la comprensión del discurso escrito académico analizado en discentes de hotelería y turismo. Concluyó que las estrategias metacognitivas permitían un mejor desempeño académico y que el 52 % del estudiantado alcanzó un nivel regular en su uso, mientras que el 47 % alcanzó un nivel alto.

Los antecedentes indicados nos permiten estudiar las variables de la investigación teniendo en cuenta que los criterios teóricos y fundamentos de los autores. Las variables en estudio están estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos complejos y con la inducción que deberían hacer las universidades para que sus estudiantes conozcan progresivamente la dinámica y las rutas metodológicas que supone la cultura académica escrita. La metacognición es el conocimiento reflexivo de las propias condiciones, rendimiento y resultados en torno a su realidad, o a toda acción que se vincule a estos procesos. Es la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje y de manera general también se define como cualquier conocimiento sobre el conocimiento (Flavell, 1987).

Por ello, las habilidades metacognitivas son el constructo que se refiere al conocimiento que una persona tiene sobre su proceso cognitivo y el uso de dicho conocimiento para el control de dichos procesos (Schraw & Dennison, 1994). También, sustentaron que las habilidades metacognitivas, tiene dos dimensiones: a) conocimiento de la cognición, compuesto a su vez por estados sucesivos como el conocimiento declarativo (saber sobre), conocimiento procedimental (saber cómo) y conocimiento condicional (saber por qué y cuándo); b) regulación de la cognición, compuesta, particularmente, por fases tales como la planeación (se diseñan los propósitos y los tiempos para la concreción, se seleccionan las estrategias apropiadas y se determinan los recursos necesarios), el monitoreo (supervisión de las tareas que se están ejecutando, además de ir comprendiendo la lógica interna de estas) y la evaluación (estima o apreciación de los conocimientos, aptitudes y rendimiento, así también las estrategias apropiadas a los aprendizajes especializados).

La sociedad del siglo XXI se torna cada vez más exigente en sus diversos ámbitos para la vida del hombre. Los desafíos de la ciencia y tecnología demandan desarrollar el pensamiento complejo, reflexivo y propositivo en búsqueda de nuevas soluciones a los retos de la sociedad. El desarrollo integral del ser humano es un desafío y una posibilidad en tanto nuestro enfoque en educación permita el desarrollo de todas nuestras capacidades; una dimensión clave que debe desarrollar todo ser humano tiene relación con el aprendizaje autónomo, el aprender a aprender o lo que

hoy conocemos como los procesos metacognitivos para nuestro aprendizaje y desarrollo (García y De la Cruz, 2014).

Al respecto, Pozo (1996) aludió que la apropiación de distintas y pertinentes direcciones que nos llevan a la concepción de nuevas percepciones relacionadas al conocimiento se considera como una exigencia de la sociedad actual y requisito importante en nuestra presentación social. Esto implica preocuparnos cada vez más por la autonomía en el aprendizaje y es justamente la metacognición aquella que nos permite generar este tipo de aprendizaje (Vargas, 2002). Así, la metacognición se convierte en la herramienta fundamental del siglo XXI que nos debe permitir lograr aprendizajes desde nuestros intereses, nuestras posibilidades y necesidades. Morín (2003), mencionó que las personas que podrán resaltar en esta sociedad deberán estar dotados de su capacidad de autoconocimiento. Lo cual no solo implica el aspecto cognitivo, sino también valorativo y ético–moral.

En contextos de virtualidad, educación a distancia y la imposibilidad de contar con la compañía de un mediador en casa debido a otras responsabilidades que deben cumplir como por ejemplo las horas laborales, la educación se perfila para fomentar, con más decisión, la motivación con el fin de promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes (Cuenca, Reyes, Ellis, Navarro, Alvelo, 2013); considerando al docente como un mediador, estimulando el aprendizaje a través de niveles de ayuda con un enfoque sociocultural vigotskiano (López y Crisol, 2012). Comprendiendo estas premisas, el concepto de metacognición se hace relevante, necesario y hasta imprescindible cuando el ser humano ejecuta sus funciones cognitivas para adquisición de conocimientos que formen parte de sus intereses y necesidades. Glaser (1994) le asignó gran importancia, pues considera que su aporte ha permitido un giro en la concepción de educación y de aprendizaje de las generaciones actuales y futuras.

Casanova (2016), quien cita a Dorado, precisó que la forma de entender la metacognición está vinculada con la autorregulación del aprendizaje, el cual al ser evaluado está en la posibilidad de ser puesto en práctica en nuevas situaciones.

Flavell (1976), quien es uno de los primeros en utilizar este término, la concibió como las diferentes percepciones propias acerca de los estados secuenciales que suscitan el aprender; asimismo, a la examinación oportuna y al ajuste del funcionamiento de las estrategias que tienen eficacia al interactuar con un contenido cognitivo orientadas hacia la concreción de una meta determinada.

Carretero (2001) indicó que la metacognición es el conocimiento que posee el ser humano sobre la manera cómo va construyendo sus aprendizajes, pero también lo que le sucede a la persona en ese proceso; es decir, trata de ser más consciente este proceso cognitivo. Lo cual nos remite a distinguir otro aspecto importante de este concepto, nos referimos a las estrategias metacognitivas, las cuales están orientadas al método o conjunto de procedimientos que de manera intencional realizamos las personas para planificar, evaluar y regular nuestro proceso de aprendizaje (Macías, 2007). Al respecto, Osses (2007) definió a la estrategia metacognitiva para el aprendizaje, resumida en tres momentos, el primero referido a conocer nuestros procesos mentales, luego saber cómo utilizarlos y así saber elegir en qué otra situación sería pertinente volver a poner en práctica dicho aprendizaje. Entendida así, la estrategia metacognitiva responde al “saber qué” (lo declarativo), al “saber cómo” (lo procedimental) y el “saber por qué y cuándo” (lo condicional) (Thagard, 2014).

De esta manera, entendemos que el proceso metacognitivo es complejo, ocurre en varios niveles cognitivos, contribuye con el pensamiento autónomo, presenta una relación dialéctica entre el individuo y su entorno social y tiene algunas características básicas ligadas al monitoreo y control de nuestros aprendizajes (Nelson y Nares, 1990). La tendencia hacia el aprendizaje autónomo, no implica promover formatos individualistas, sino contribuir con el desarrollo de una capacidad posible, en tanto proceso superior del hombre constituye un factor clave para su desarrollo; en este caso considerando al estudiante como el regulador de su propio proceso de aprendizaje partiendo por identificar sus fortalezas y limitaciones relacionadas con lo que ha logrado aún está pendiente en su proceso de formación integral (Chia, 2015).

La alfabetización académica es un conjunto de condiciones que facultan al estudiante de artes y destrezas para el logro de asimilación de conocimientos. Esta competencia académica orientada hacia una especialidad determinada debe concretarse con planificaciones y direcciones pertinentes particulares, puesto que su concepción es generada de forma no consabida; en un entorno histórico – cultural como el universitario el cual demanda la involucración académica en la interpretación y producción de textos que se derivan de las normas y tendencias de estructuras estandarizadas de acuerdo al género discursivo según la especialidad (Guzmán y García, 2015).

Las dimensiones de la alfabetización académica son las siguientes: (a) la escritura epistémica es un nivel de escritura alcanzado no por todos los autores, puesto que el rasgo esencial es que el texto se manipule, se compare, se reflexione; de tal manera, se construya el conocimiento o se recree este por las habilidades que posea el escritor quien es el personaje con estrategias y ejecutor del pensamiento reflexivo; (b) la socialización académica nos manifiesta que es un proceso de aprendizaje de los géneros y tipos de discurso académico, asimismo el conocimiento nuevas formas de escribir y pensar en un entorno disciplinar específico el cual se desarrolla en una comunidad universitaria, entidad educativa superior que debe ser concebida como una sociedad heterogénea; (c) las prácticas docentes y discentes son las que determinan la relación significativa que debe haber entre los métodos que posee el docente para lograr que los estudiantes se habiliten sus estrategias de cómo hacer propio el contenido de estudio para ejercer con mayor destreza de la etapa inicial (Guzmán y García, 2015).

También sabemos que la alfabetización académica viene a ser una secuencia de estados del aprendizaje a beneficio de los estudiantes procedentes de visiones pluriculturales (Carlino, 2013). Se infiere entonces que busca formar al discente para que adquiriera la capacidad de leer y escribir como hacen los expertos; pasando a lo segundo, se busca que aprenda a leer y escribir de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del saber generado por ellos (O' Donovan, Price, & Rust, 2001).

Pero, ¿qué entendemos por alfabetización académica?, más de un autor ha tratado este tema y ayuda a la reflexión. Carlino (2002) fue la primera en ensayar un concepto al respecto, definiéndola como la proyección de apoyo al discente que tiene la universidad con el fin de brindarles acceso y comunicación con los grupos de investigación científica y/o profesionales, esta concepción del término es bastante utilitaria y pragmática pero no deja de expresar la preocupación por ser parte de un proceso de logros académicos hasta ser parte de un grupo, institución o cultura académica de interés personal o social. Complementó Carlino (2013) que la debemos entender como un proceso de enseñanza que permite conocer las diversas producciones académicas con las que han contribuido las comunidades de científicos en el mundo. Se resalta el rol estrictamente del docente, quien es el mediador principal para que los estudiantes logren capacidades claves las cuales permitan una escritura especializada como la de sustentar con argumentos, analizar críticamente, plantear alternativas ante diversas problemáticas, entre otras habilidades (Carlino, 2013).

Debemos agregar que el término alfabetización académica ha cambiado en su acepción histórica, antes solo considerado como una necesidad básica para los estudiantes de la educación básica; sin embargo, hoy, visto como una exigencia para todo estudiante que desee alcanzar logros académicos a todo nivel, por lo cual el término se ha ido reconceptualizando y redirigiendo socialmente entre la comunidad académica (Domínguez, 2017). Asimismo, Carlino (2005) aportó al comentar que no debemos confundir la alfabetización académica como una estrategia para remediar las deficiencias formativas de los estudiantes en las universidades, puesto que se limita su carácter desarrollador de las capacidades humanas lo cual está más allá de lo básico, mínimo e indispensable.

La complejidad del término alude a su carácter multidimensional, pues está estrechamente ligado al ámbito del estudio, la investigación y la vida laboral productiva de la persona. Distinguimos al menos tres aspectos a considerar, en primer lugar, la diversidad de hábitos de estudio que podamos dominar, el conocimiento de una y más disciplinas y la capacidad de saber socializarlas a partir

de un modelo o proceso definido (Lea & Street, 1998; 2006; Street, 2004). Otras perspectivas más recientes ubican al proceso de alfabetización académica en el plano sociocultural, caracterizado por la enculturación, por lo cual nuestra interacción con los otros es clave para fortalecer nuestra mirada de una o varias disciplinas, las cuales por cierto también obedecen a un contexto y necesidad social (Prior & Bilbro, 2012). En ese sentido, la alfabetización académica nos permite tener una mirada interdisciplinaria, se constituye en una herramienta para el aprendizaje y la enseñanza. (Hyland, 2009). Por todo ello, la alfabetización académica tiene una finalidad socialmente relevante (Ivanič, 1998; Lillis, 2011; Street, 2009).

Otros enfoques asumen que la alfabetización académica puede tener una mirada sociocognitiva referida al campo de la investigación y publicación, pero con la premisa de haber aprendido a escribir con propiedad según la disciplina que corresponda, lo cual redirige la atención hacia procesos en investigación formativa y científica (Carlino, 2005; Padilla y Carlino, 2010).

Basándonos en lo expuesto, formulamos el problema a manera de interrogante: **¿cuál es la vinculación entre las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020?** A partir de este interrogante, se plantean tres problemas específicos: (a) ¿cuál es la correspondencia entre las habilidades metacognitivas y la escritura epistémica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020?; (b) ¿cuál es la asociación entre las habilidades metacognitivas y la socialización académica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020?; (c) ¿cuál es la correlación entre las habilidades metacognitivas y las prácticas docentes y discentes en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020?

El presente esculcamiento académico cuenta con **justificación** teórica, práctica y metodológica. En lo teórico ofrecerá una reseña sustancial de los principios de las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica. En el ámbito de la práctica, el análisis de los efectos de los caracteres y deductivos permitirá beneficiar la planificación curricular y la formación de los estudiantes de una universidad de

Lima. De igual modo, en el campo metodológico, se difundirá la ejecución y la conveniencia de los instrumentos de medición de las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica. De esta manera, futuras investigaciones centradas en los procesos cognitivos de la escritura podrán utilizarlos.

El objetivo general es precisar la asociación que existe entre las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020. En base a este objetivo se desprenden tres objetivos específicos: (a) establecer la correspondencia existente en medio de las habilidades metacognitivas y la escritura epistémica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020; (b) señalar el vínculo existente en medio de las habilidades metacognitivas y la socialización académica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020; (c) especificar la asociación que pueda ocurrir entre las habilidades metacognitivas y las prácticas docentes y discentes en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

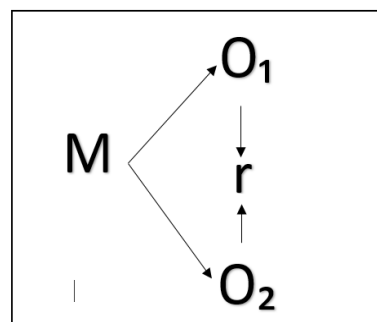
La **hipótesis**, como respuesta al problema de investigación, se encuentra planteada así: **existe una asociación significativa entre las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020.** Por consiguiente, se desprenden tres hipótesis específicas: (a) ocurre una correspondencia de significancia en medio de las habilidades metacognitivas y la escritura epistémica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020; (b) existe vínculo de significancia entre las habilidades metacognitivas y la socialización académica en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020; (c) ocurre una asociación de significancia entre las habilidades metacognitivas y las prácticas docentes y discentes en los estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

II. METODOLOGÍA

En lo que se refiere al tipo y diseño de investigación, la orientación del estudio es de tipo cuantitativo, puesto que los datos son tratados por medio de procesos secuenciales (Hernández, 2018). La posible vinculación se demuestra siguiendo fases de valoración objetiva. Habría que decir también que se observan evidencias que confirman las premisas o las refutan a través de generalizaciones. La presente investigación analítica es de nivel básico, de tipo correlacional, puesto que busca la correspondencia; esto es, el estado de concordancia entre dos o más factores (variables). Para ello, es necesario medir dichas variables y luego usar técnicas estadísticas con el fin de estimar la correlación entre ellas (Hernández, 2018). El diseño es no experimental con un corte transversal, puesto que las variables son observadas de forma independiente y medidas a través de sus manifestaciones cotidianas (Hernández, 2018), y porque el acopio de datos se hace en un único momento, a diferencia de los estudios longitudinales.

Esquema del diseño correlacional

M = Muestra
O₁ = Observación de la V₁
O₂ = Observación de la V₂
r = Correlación entre dichas variables



Con el fin de establecer la forma de medir las variables y sus actantes se operacionalizó de manera compleja, es decir, se dividieron en dimensiones con sus respectivos indicadores. Los procesos de cómo se interrelacionaron y se sistematizaron las variables se construyeron por medio de la separación teórica de

las variables, las dimensiones y sus indicadores, los cuales fueron aptos para su verificación y medición a través de los ítems (Hernández, 2018).

La variable habilidades metacognitivas se interioriza como el conocimiento que tiene una persona sobre su proceso cognitivo y el uso de dicho conocimiento para el control de los procesos cognitivos (Schraw & Denninson, 1994) y su operacionalización se compone de dos dimensiones, ocho indicadores y treintaicinco ítems que miden el nivel de habilidades metacognitivas presentes en los estudiantes universitarios y se describen en la tabla 1.

Tabla 1

Operacionalización de la variable habilidades metacognitivas

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	1, 2, 3, 4, 5	Escala ordinal <i>Nunca=1</i>	Alto (23 - 35)
	Conocimiento procedimental	6, 7, 8, 9		
	Conocimiento condicional	10, 11, 12, 13		
Regulación de la cognición	Planificación	14, 15, 16, 17, 18, 19	<i>Casi nunca=2</i>	Medio (11 - 22)
	Organización	20, 21, 22, 23, 24		
	Monitoreo	25, 26, 27, 28, 29	<i>Casi siempre=4</i>	Bajo (0 - 10)
	Depuración	30, 31, 32		
	Evaluación	33, 34, 35		

Fuente: *Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)*, instrumento creado y validado por Schraw & Denninson (1994), adaptado por Medrano, Martha (2020).

Del mismo modo, la variable alfabetización académica se define como un proceso de alfabetización focalizada que requiere de conocimientos y estrategias de

aprendizaje específicos. Esta alfabetización focalizada no se logra adquirir por un proceso natural al encontrarse en un entorno universitario y por este motivo es necesario concretar aprendizajes para mejorar la producción y análisis de textos en un área de estudio (Guzmán y García, 2015), su operacionalización se compone de tres dimensiones, ocho indicadores y veintinueve ítems que miden el nivel de alfabetización en los estudiantes universitarios, según la tabla 2.

Tabla 2

Operacionalización de la variable alfabetización académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
Escritura epistémica	Enculturación	1, 2, 3, 4, 5	Escala ordinal	
	Hábitos de lectura	6, 7, 8, 9	<i>Nunca=1</i>	Alto (18 - 29)
	Hábitos de escritura	10, 11, 12, 13		
Socialización académica	Identidad académica	14, 15, 16	<i>Casi nunca=2</i>	
	Discurso académico	17, 18, 19		Medio (8 - 17)
	Desarrollo curricular	20, 21, 22	<i>A veces=3</i>	
Prácticas docentes y discentes	Prácticas educativas de los docentes	23, 24, 25, 26	<i>Casi siempre=4</i>	Bajo (0 - 7)
	Prácticas de los discentes	27, 28, 29		
			<i>Siempre=5</i>	

Fuente: *Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios* Guzmán-Simón, Fernando & García-Jiménez, Eduardo (2014), adaptado por Medrano, Martha (2020).

Respecto al planteamiento de la población, muestra y muestreo, la estadística poblacional se compuso de estudiantes del primer año de una universidad de Lima.

Tomando en consideración el concepto de población como el conjunto de elementos o individuos de los cuales se perciben datos medibles, a la razón que dichas evidencias se pueden procesar y analizar (Bernal, 2010; Jany, 1994). Según Bernal (2010), la porción extraída es un grupo que caracteriza al total de ese mundo. Junto con Sierra (2001), se observa el cálculo de la muestra finita la cual se hace con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2 pq}{e^2(N-1) + Z^2 pq}$$

Dónde:

N = Población

n = muestra

Z = nivel de confianza al 95% con la misma consideración a 1.96

e = error muestral al 5% con la misma consideración a 0.05

p = 0.5

q = 0.5

Reemplazando valores encontramos que n = 100

En lo que respecta a la pieza muestral del total a resolver, la encuesta fue de 100 estudiantes. El tipo de muestreo fue concebido con la cualidad de probable, debido a que se hizo un escogimiento sin orden particular de aquellos componentes u objetos de la porción muestral (Hernández *et al.*, 2018; Monje, 2011).

Es también estimable tratar en este apartado sobre las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como la validez y confiabilidad para manifestar que el recurso propicio de investigación de campo fue representado por la encuesta y el dispositivo de recolección de datos, por el cuestionario. Así pues, Arias (2012),

declara que una técnica de investigación es un procedimiento o una forma particular para la consecución de elementos clave y de ideas fuerza. Cabe señalar que Fiallo, Cerezal y Huaranga (2016), la encuesta, sustentan, es un método propio de la práctica y de la eficacia interactiva con los encuestados, para la provisión de datos que implica la estructuración y diseño de un cuestionario. Este último es un instrumento frecuente cuando se registra información proveniente de los participantes de una encuesta, en ese sentido, el diseño recurre al proceso de medir las variables desde un nivel teórico a uno práctico, desde un campo abstracto a uno concreto (Hechavarría, 2012).

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento para medir la variable habilidades metacognitivas

Nombre	: Cuestionario MAI (Metacognitive Awareness Inventory)
Autores	: Schraw y Denninson (1994)
Adaptación	: Martha María Medrano Villavicencio (2020)
Lugar	: Una universidad de Lima
Fecha de aplicación	: Julio 2020
Objetivo	: Evaluar las habilidades metacognitivas.
Administrado a	: 100 estudiantes universitarios
Tiempo	: 20 min.
Margen de error	: 0.5
Observación	: Escala de Likert

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento para medir la variable alfabetización académica

Nombre	: Evaluación de la alfabetización académica
Autores	: Guzmán y García (2014)
Adaptación	: Martha María Medrano Villavicencio (2020)

Lugar	: Una universidad de Lima
Fecha de aplicación	: Julio 2020
Objetivo	: Determinar el nivel de alfabetización académica de los universitarios.
Administrado a	: 100 estudiantes universitarios
Tiempo	: 20 min.
Margen de error	: 0.5
Observación	: Escala de Likert

Respecto a lo manifestado por Hernández *et al.* (2018), la autenticidad apunta a cuán apto es un instrumento para evaluar lo que se busca. Un tipo de validación es la validez de expertos, relacionada con la eficacia que posee un contenido de investigación. A su vez, apoyando la siguiente afirmación debido a lo investigado por los autores en mención, se puede entender que la validez de expertos es una representación de juicio subjetivo efectuado por especialistas. A través de su firma, ellos garantizan la confiabilidad y eficacia del instrumento.

Tabla 5

Validez efectuada y verificada por el juicio de expertos para los instrumentos de las variables

Nº	Grado académico	Nombres y apellidos del experto	Dictamen
1	Doctor	Yolvi Ocaña Fernández	Aplicable
2	Doctora	Grisi Bernardo Santiago	Aplicable
3	Doctor	Roger Iván Soto Quiroz	Aplicable

La fiabilidad, junto con la autenticidad, es una propiedad altamente requerida en un instrumento de medición, puesto que es perfectible para determinar su nivel de precisión, ante ello, se concluye que, a mayor confiabilidad, el error de medida es menor (Ventura, 2017). Uno de los mecanismos más empleados que datan y describen los resultados para hallar la consistencia interna es el alfa de Cronbach.

Tabla 6

Estadísticos de fiabilidad

	V ₁	V ₂
	Habilidades metacognitivas	Alfabetización académica
Alfa de Cronbach	0,986	0,960
Nº de ítems	35	29

Se procedió al periodo de ejecución de un ensayo preliminar o *pre-test* a un conjunto de veinte actuantes para la investigación, con la intención de corroborar los instrumentos, los mismos que arrojaron resultados 0,986 destinada a la variable habilidades metacognitivas y 0,960 representado a la variable alfabetización académica, de los cuales se interpreta que ambos instrumentos poseen un alto nivel de confiabilidad.

Es factible preguntarse sobre cuál fue el procedimiento ejecutado lo que permitió que las variables fueran medibles de forma descompuesta como fue explicada en párrafos anteriores. Al principio, las informaciones más concretas cuantitativas fueron recogidas en la institución participante. Siguiendo, los estudiantes respondieron al cuestionario diseñado y validado. Luego, dichas informaciones fueron derivadas para su procesamiento y los cálculos respectivos en el programa Excel. Más adelante, fueron decodificados a través de un procesador estadístico SPSS 25,

para la obtención las tablas y figuras necesarias, además de las operaciones predispuestas necesarias para el análisis de caracteres e informaciones deductivas.

Como es inherente a todo acopio de datos, se contempló el método de análisis de estos como el conjunto de los procedimientos corresponden a las funciones propias de una determinada pieza muestral en los dos niveles: descriptivo e inferencial. Según lo estipulado por Monje (2011), la definición eje sobre la lectura de caracteres estadísticos es la distribución de frecuencias, por lo que los datos se disponen sistemáticamente y se presentan a través de tablas y figuras. La estadística inferencial, según Fiallo *et al.* (2016), poseen como procedimiento predilecto por su funcionalidad a la prueba de hipótesis. Posteriormente, el recurso manipulado fue el hipotético inferencial. Alrededor de este, gobierna lógica de lecturas implícitas que permite profundizar a fin de llegar a conclusiones o predicciones empíricas, sometidas a verificación (Hernández, 2018). En última instancia, corroborar las hipótesis conlleva a consolidar evidencias a su favor. Si ello no ocurre, los razonamientos del origen o de causa serán más agudos lo que generará una mejor calidad en las presunciones.

Se respaldó, éticamente, la presente investigación en base a lo habilitado por la Universidad César Vallejo (2017), American British Educational Research Association (BERA, 2004) y American Educational Research Association (AERA, 2010), las normas morales que regulan los actos humanos en el ámbito del ejercicio intelectual han servido de base en el presente esculcamiento, ello se acredita en la constancia de la Declaratoria de Autenticidad. Estos fundamentos de carácter moral estimulan las condiciones necesarias para la investigación: la persuasión oral, el consentimiento informado, la protección del libre desenvolvimiento y el pertinente cuidado de la información proveniente de los involucrados en la investigación, etc.

III. RESULTADOS

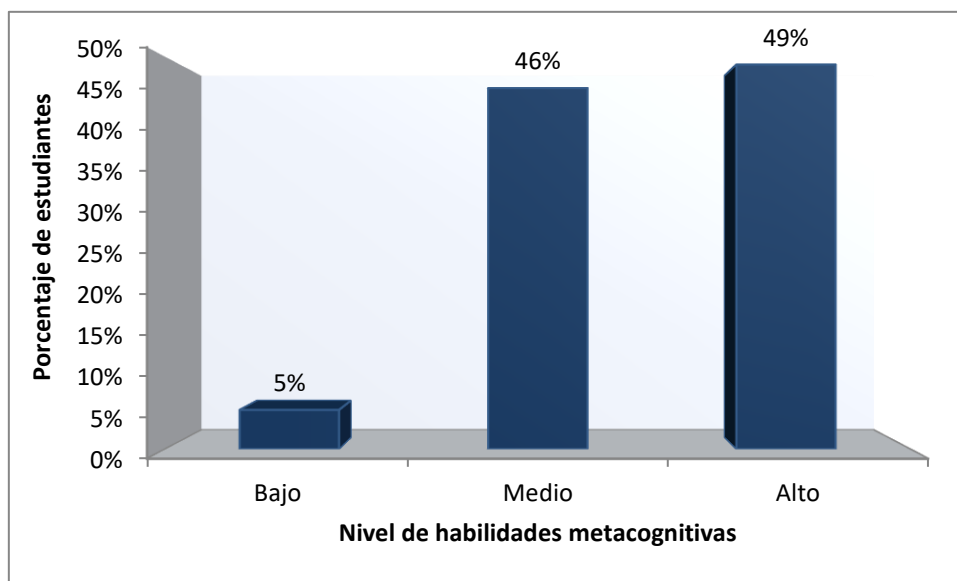
La contribución de la función y frecuencia de los valores descriptivos hacia el estudio de datos facilita la comprensión detallada de la totalidad de información recogida de los cuales se obtienen afirmaciones en función al ser y a la naturaleza de los elementos estudiados (Salazar y Del Castillo, 2018). Seguidamente, se da a conocer los resultados generales de cada variable: las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica.

Tabla 7

Análisis descriptivo de los niveles de las habilidades metacognitivas en estudiantes de una universidad de Lima

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	5	5 %
Medio	46	46 %
Alto	49	49 %
Total	100	100 %

Figura 1. Habilidades metacognitivas en los estudiantes



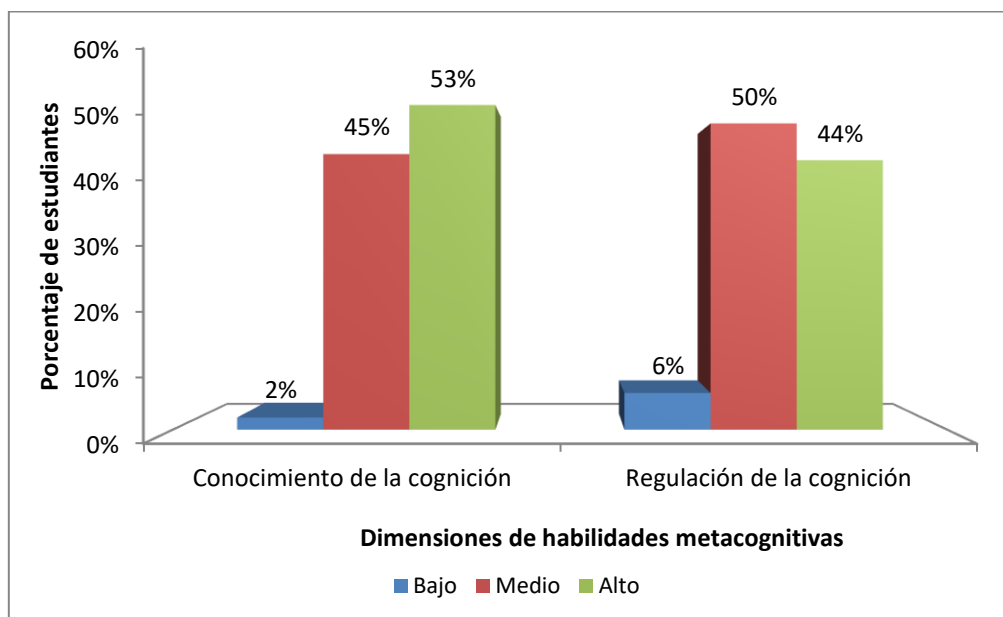
A partir de los resultados señalados en la figura 1, se indica que el 5% de estudiantes presenta nivel bajo en las habilidades metacognitivas, el 46% obtiene nivel medio, mientras que el 49% tiene un nivel alto. Por lo tanto, la mayoría de estudiantes alcanza el nivel alto en habilidades metacognitivas.

Tabla 8

Nivel de habilidades metacognitivas por dimensión

Nivel	Dimensiones			
	Conocimiento de la cognición		Regulación de la cognición	
	<i>f_i</i>	%	<i>f_i</i>	%
Bajo	2	2 %	6	6 %
Medio	45	45 %	50	50 %
Alto	53	53 %	44	44 %
Total	100	100 %	100	100 %

Figura 2. Nivel de habilidades metacognitivas por dimensión



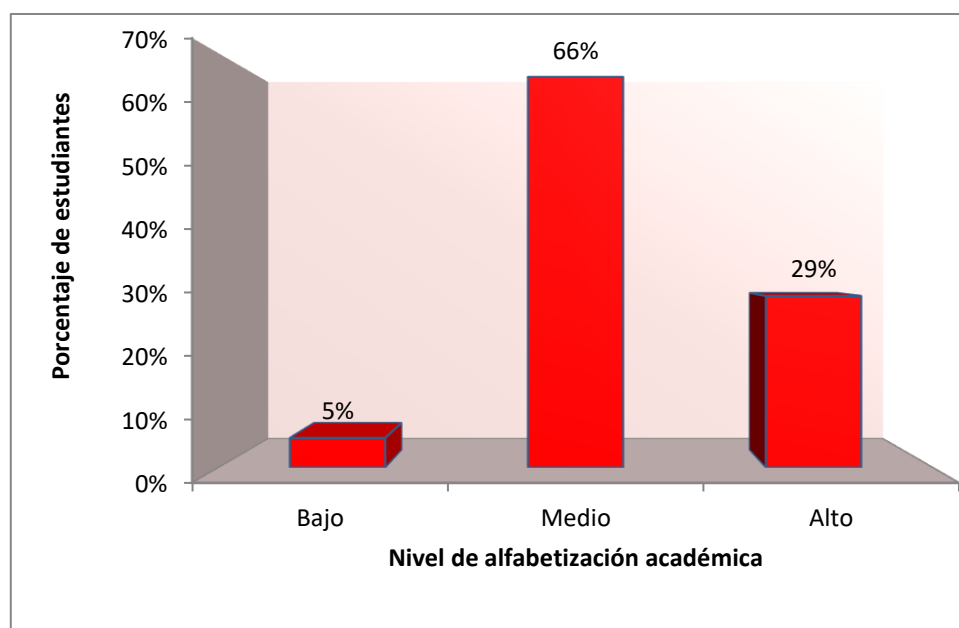
Respecto a los resultados observados en la figura 2, la mayoría de estudiantes, el 53 %, presenta nivel alto en la dimensión conocimiento de la cognición, el 45 % obtiene nivel medio y el 2 %, en cambio, un nivel bajo. Asimismo, la mayoría de estudiantes, el 50 %, presenta nivel medio en la dimensión regulación de la cognición, el 44 % obtiene nivel alto y el 6 % alcanza un nivel bajo.

Tabla 9

Análisis descriptivo de los niveles de la alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima

Niveles	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	5	5 %
Medio	66	66 %
Alto	29	29 %
Total	100	100 %

Figura 3. Alfabetización académica de los estudiantes



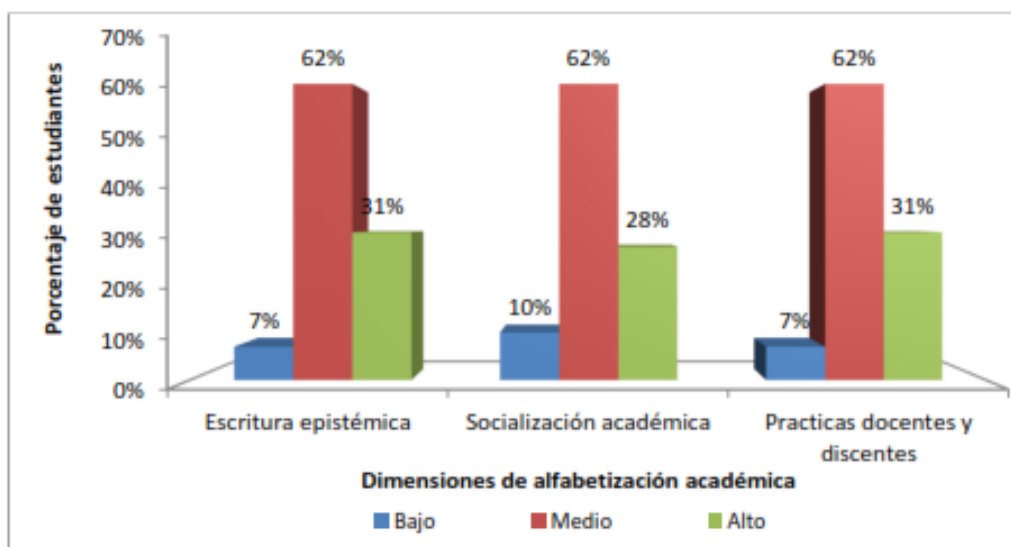
Por otro lado, los resultados que se muestran en la figura 3, señalan que el 5% de estudiantes presenta nivel bajo en alfabetización académica, el 66 % obtiene nivel medio, mientras que el 29 % tiene un nivel alto. Por lo tanto, la mayoría de estudiantes alcanza el nivel medio en alfabetización académica.

Tabla 10

Nivel de alfabetización académica por dimensión

Nivel	Dimensiones					
	Escritura epistémica		Socialización académica		Prácticas docentes y discentes	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Bajo	7	7 %	10	10 %	7	7 %
Medio	62	62 %	62	62 %	62	62 %
Alto	31	31 %	28	28 %	31	31 %
Total	100	100 %	100	100 %	100	100 %

Figura 4. Nivel de alfabetización académica por dimensión



A través de la figura 4, se aprecian los resultados siguientes como que un gran número de estudiantes, el 62 %, exterioriza un grado medio en la dimensión escritura epistémica, el 31 % obtiene grado alto y el 7 % , grado bajo; asimismo, un buen porcentaje de estudiantes 62 % proyecta una escala media en la dimensión socialización académica, el 28 % obtiene escala alta y el 10%, escala baja; del mismo modo la mayoría de estudiantes; es decir, el 62 % presenta rango medio en la dimensión prácticas docentes y discentes, el 31 % obtiene rango alto y el 7 %, rango bajo. Consecutivamente, la propensión de los estudiantes y sus prácticas académicas es a nivel medio en las tres dimensiones.

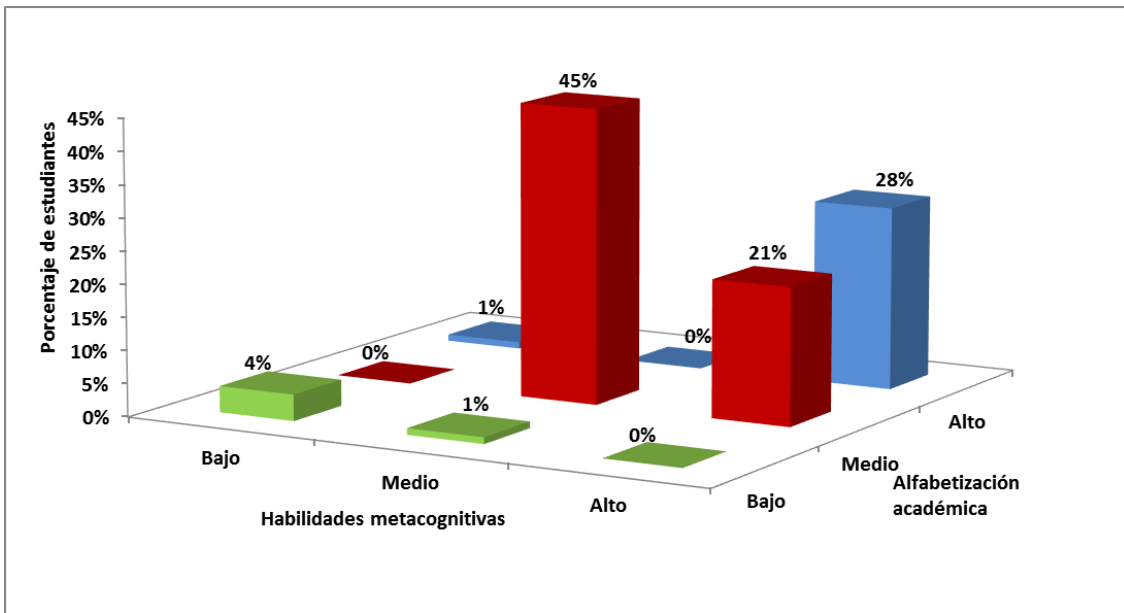
Si especificamos los resultados, los descriptivos de la relación entre las dos variables se han expuesto en la tabla siguiente:

Tabla 11

Relación entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica

Habilidades metacognitivas	Alfabetización académica						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	<i>fi</i>	%	<i>fi</i>	%	<i>Fi</i>	%	<i>Fi</i>	%
Bajo	4	4 %	0	0 %	1	1 %	5	5 %
Medio	1	1 %	45	45 %	0	0 %	46	46 %
Alto	0	0 %	21	21 %	28	28 %	49	49 %
Total	5	5 %	66	66 %	29	29 %	100	100 %

Figura 5. Relación entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica



Lo observado en torno a la figura 5, muestra que una parte notoria de estudiantes 45% exhiben un grado medio en habilidades metacognitivas y, a la vez, grado medio en alfabetización académica. Un segundo grupo mayoritario, que corresponde al 28 % obtiene rango alto en habilidades metacognitivas y, a la vez, rango alto en alfabetización académica. Por consiguiente, se observa una asociación directa entre las variables.

Otro estudio complementario es el análisis inferencial que consiste en la corroboración de las hipótesis a partir de exámenes estadísticos hechos, de los cuales se extrae dos tipos de hipótesis estadísticas: H_0 = Formulación de la hipótesis nula, H_a = Formulación de la hipótesis alterna.

Por otro lado, los resultados inferenciales, aquellos que han sido deducibles a partir de la información explícita, mostraron que la prueba de hipótesis general fue validada por las siguientes dos condiciones:

H_0 : Se halló nula correlación directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

Ha: Se halló correlación directa y de significancia en medio de habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

Tabla 12

Rho de Spearman de habilidades metacognitivas y alfabetización académica

			Habilidades metacognitivas	Alfabetización académica
Rho de Spearman	Habilidades metacognitivas	Coefficiente de correlación	1,000	$r = 0,700^{**}$
		Sig. (bilateral)		Sig.= 0,000
		N	100	100
	Alfabetización académica	Coefficiente de correlación	$r = 0,700^{**}$	1,000
		Sig. (bilateral)	Sig.= 0,000	
		N	100	100

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

El Rho de Spearman entre las variables es $r = 0,700$, por consiguiente, señala que existe una vinculación directa entre las variables, además de ser una relación de nivel moderada. De acuerdo al rango de significancia Sig.=0,000 se traduce como una asociación de significancia, dado que es menor a 0,05. Por lo expuesto anteriormente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Mientras que la prueba de hipótesis específicas, las cuales se organizaron de manera secuencial, incide en el grado de relación de las variables con sus dimensiones tal como se detalla:

La hipótesis específica 1:

H0: No se halla correspondencia directa y de significancia en medio de habilidades metacognitivas y escritura epistémica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

Ha: Se halla correspondencia directa y de significancia en medio de habilidades metacognitivas y escritura epistémica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

La hipótesis específica 2:

H0: Es nula la vinculación directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y socialización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

Ha: Es legítima la vinculación directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y socialización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

La hipótesis específica 3:

H0: Es inexistente la concordancia directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y prácticas docentes y discentes en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

Ha: Es válida la concordancia directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y prácticas docentes y discentes en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.

Tabla 13

Rho de Spearman de la variable habilidades metacognitivas y las dimensiones de alfabetización académica

		Dimensiones de alfabetización académica			
		Escritura epistémica	Socialización académica	Prácticas docentes y discentes	
Rho de Spearman	Habilidades metacognitivas	Coefficiente de correlación (r)	$r = 0,723^{**}$	$r = 0,487^{**}$	$r = 0,684^{**}$
		Sig. (bilateral)	Sig.= 0,000	Sig.= 0,000	Sig.= 0,000
		N	100	100	100

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

El Rho de Spearman entre la variable habilidades metacognitivas y la dimensión escritura epistémica es $r = 0,723$, lo cual indica una vinculación directa y de rango alto; el Rho de Spearman en medio de la variable habilidades metacognitivas y la dimensión socialización académica es $r = 0,487$, lo cual indica una correlación directa y de rango moderado; el Rho de Spearman en medio de la variable habilidades metacognitivas y la dimensión prácticas docentes y discentes es $r = 0,684$, lo cual orienta una asociación directa y de rango moderado. De acuerdo al nivel de significancia resulta Sig.=0,000 en todas las relaciones, interpretándose como como una relación significativa, dado que es menor a 0,05. Por consiguiente, se rechazan las hipótesis nulas y se aceptan las hipótesis específicas de investigación.

IV. DISCUSIÓN

La actual investigación se elaboró con el propósito de encontrar la existencia de una correlación en medio de las variables habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, de la población universitaria estudiada el 45 % se encuentra en un grado medio en habilidades metacognitivas y, a la vez, en un grado medio en alfabetización académica; un segundo grupo mayoritario, que corresponde al 28 % obtuvo un rango alto en habilidades metacognitivas y, a la vez, un rango alto en alfabetización académica (ver figura 5).

Al considerar los resultados inferenciales se observó conformidad en la hipótesis general alterna que plantea que se halla una vinculación directa y de significancia entre las variables mencionadas, puesto que se alcanzó un grado de correlación de 0,700 y de significancia $p < 0.05$; es decir, tanto las habilidades metacognitivas como la alfabetización académica están presentes en los universitarios muestreados. Por consiguiente, se observa una vinculación directa entre las variables. Los presentes aciertos investigativos coinciden con los estudios realizados por Guerrero (2017) y Malpartida (2015) considerando que el primer autor confirmó que existe una correlación significativa entre las destrezas cognitivas y la interpretación de discursos especializados del nivel educativo superior, en tal sentido, el valor de 75 % de los muestreados asumieron estrategias de planeamiento de la lectura, de los cuales el 53 % obtuvo un índice numérico a favor de la asimilación e interpretación de contenido académico diverso en un nivel deductivo.

Anteriormente, Malpartida estudió el estado de las estrategias metacognitivas y la comprensión de contenido académico en discentes de Hotelería y Turismo lo cual dio como resultado que las estrategias metacognitivas permitieron un mejor desempeño académico y que el 52 % del estudiantado alcanzó un nivel regular en su uso, mientras que el 47 % alcanzó un nivel alto. Así pues, los resultados se sostienen en Flavell (1976) que concibió a la metacognición como las distintas percepciones propias de los estados secuenciales que suscitan el aprender; asimismo, a la

examinación oportuna y al ajuste del funcionamiento de las estrategias que tienen eficacia al interactuar con un contenido cognitivo orientadas hacia la concreción de una meta determinada; las personas que resalten en esta sociedad deben estar dotados de su capacidad de autoconocimiento, lo cual no solo implica el aspecto cognitivo, sino también valorativo y ético–moral (Morín 2003),

Desde una perspectiva más detallada, se presenta la constatación de las hipótesis específicas abordadas en esta investigación. Con relación a la primera hipótesis, se señala que es válida la asociación directa y de rango alto entre la variable habilidades metacognitivas y la dimensión escritura epistémica de la variable alfabetización académica a causa de que su grado de correlación fue de 0,723 (ver tabla 13). Dicho resultado concuerda con la detallada investigación desarrollada por Varela (2016) quien encontró una correspondencia directa entre la metacognición y los discursos académicos y entre la aptitud lingüística y las disertaciones culturales; lo que genera un óptimo desempeño en la producción oral y escrita por especialidad.

De igual forma, Glew *et al.* (2019) examinaron que los universitarios de pregrado que solicitaban con frecuencia apoyo en el uso de estrategias metacognitivas tenían siete veces más probabilidades de continuar en el programa de enfermería que aquellos que no buscaban apoyo de este tipo tuvieron un promedio de calificaciones más bajo en cultura escrita; en consecuencia, la frecuencia de las consultas académicas incidió positivamente sobre el éxito académico durante su formación profesional. En este sentido se comprende lo que Carlino (2013) postuló sobre la alfabetización académica como el conjunto de procesos cognitivos reflexivos y conscientes de cada persona y orientada según la especialidad elegida hacia el beneficio de los estudiantes procedentes de visiones pluriculturales para alcanzar producciones académicas con las que han contribuido las comunidades de científicos en el mundo.

De hecho, Macías (2007) argumentó que las estrategias metacognitivas están orientadas al método o conjunto de procedimientos que de manera intencional realizamos las personas para planificar, evaluar y regular nuestro proceso de

aprendizaje; con miras a saber cómo utilizarlos y así saber elegir en qué otra situación sería pertinente volver a poner en práctica dicho aprendizaje. (Osses, 2007).

El siguiente punto trata de la segunda hipótesis específica en la cual se encuentra una relación directa y de nivel moderado entre las variables habilidades metacognitivas y la dimensión socialización académica de la variable alfabetización académica teniendo en cuenta el grado de correlación obtenido: 0,487 (ver tabla 13). Dicho resultado posee coincidencia con lo hallado en la investigación de Carneiro (2019) quien aseveró que las habilidades metacognitivas y la alfabetización académica son reguladas competentemente por la universidad con mayor atención si se tratan de asignaturas relacionadas con el entendimiento y la textualización y revisión de los discursos formales con una estructura discursiva compleja.

Así también, Fouché *et al.* (2017) analizaron las repercusiones de un curso de alfabetización en una la Universidad de Pretoria, los cuales indicaron que casi todas las habilidades mejoraron significativamente gracias a la intervención institucional donde sus respectivos universitarios manifestaron que a mayor duración de este curso, mayor es el efecto favorable hacia el desarrollo la alfabetización; por esta razón, si estas reformas curriculares tienen un valor formativo en su perfil profesional, es válido que se mantengan vigentes.

De modo similar, Guzmán y García (2015) señalaron que las variables de objeto de estudio de esta investigación son desarrolladas de manera elaborada en un entorno histórico – cultural como lo es la universidad, institución superior que demanda una participación académica activa y funcional en la creación y recreación del conocimiento por especialidad. En ese mismo orden de ideas, sostuvieron que la alfabetización académica debe tener un enfoque sociocognitivo orientadas hacia la investigación y publicación, pero con la interrelación de las habilidades metacognitivas que redirijan la atención hacia procesos en investigación formativa y científica. (Carlino, 2005; Padilla y Carlino, 2010).

Finalmente, la tercera hipótesis específica señala que es legítima la asociación directa y de grado moderado en medio de la variable habilidades metacognitivas y la dimensión *prácticas docentes y discentes* de la variable alfabetización académica, esto es a que el grado de correlación fue de 0,684 (ver tabla 13). Es conveniente presentar las investigaciones de Yi y Jeong (2018) quienes recogieron las percepciones de los maestros que señalaban el involucramiento institucional para desarrollar las capacidades de los discentes, que después de la intervención del curso cuyos resultados fueron mejores en un nivel lexical y de coherencia discursiva, pudieron comprobar que el docente era el agente constructor de las prácticas letradas a un nivel superior requerido en sus lecciones.

Por su parte, Carneiro (2019) concluyó que el fomento de estas habilidades implica que el docente debe estar comprometido con la retroalimentación oportuna a sus estudiantes, además de asumir el paradigma de construcción del conocimiento en respuesta a una determinada problemática. Sobre la base de esta perspectiva, López y Crisol (2012) consideraron al docente como un mediador, estimulando el aprendizaje a través de niveles de ayuda con un enfoque sociocultural vigotskiano.

En lo que respecta a esta dimensión, Guzmán y García (2015) aseveraron que las prácticas docentes y discentes son las que determinan la relación significativa entre estrategias y métodos que posee el docente para lograr que los estudiantes habiliten sus estrategias de cómo hacer propio el contenido de estudio para ejercer con mayor destreza la etapa inicial.

V. CONCLUSIONES

Primera:

Respecto al objetivo general, la conclusión que ha sido notoria es que se manifiesta un vínculo directo y de significancia entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020. Ello indica que al practicar actividades de conocimiento y de regulación de su aprendizaje concerniente a la literacidad académica, produce una mejora en los niveles de lectura más complejos tales como el inferencial y el crítico-valorativo en estructuras textuales complejas.

Segunda:

Por otra parte, es válida la asociación directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y escritura epistémica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020. Ello se entiende que cuando los estudiantes adquieren en un tiempo adecuado las estrategias de autoconocimiento de sus aprendizajes, luego de comprender discursos investigativos, son capaces de organizar y textualizar sus ideas en torno a un de estudio de investigación en el cual se debe dominar un lenguaje literario acompañado de tecnicismos y en un estilo de prosa fluido dentro de un tipo y formato textual determinado.

Tercera:

Concerniente a la correlación directa y de significancia entre habilidades metacognitivas y socialización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020, se comprueba la validez de dicha correlación a razón que mientras un grupo de estudiantes tenga mayor consciencia de la forma y el proceso de adquisición de sus aprendizajes en las disciplinas convergentes a su profesión, va a experimentar una mayor atracción e identificación con ella que traerá como consecuencia un aumento de la productividad, lo cual se convierte en una herramienta para crecer en un grupo

de personas con un mismo fin y a estar comprometidos con su propia realización en sociedad.

Cuarta:

La vinculación directa y de significancia existe de manera legítima entre habilidades metacognitivas y prácticas docentes y discentes en estudiantes de una universidad de Lima, 2020. Ello se evidencia cuando la interacción del docente – discente es propicia en la medida en que ambas partes haya buenas prácticas didácticas y socráticas, mas, a la vez, en los estudiantes haya disposición y lucidez para examinar, cuestionar y evaluar lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

Se recomienda un curso taller de producción de textos bajo una modalidad de plan remoto virtual, el cual se compone por estadios desde el nivel básico llegando a un nivel investigativo – científico, en una parte del curso los estudiantes se clasifican por especialidades (ciencias humanas y ciencias formales) debido a que el tratamiento de los textos varía según los géneros discursivos y las disciplinas de estudio. El taller debe partir de las nociones y la cosmovisión de los participantes, debe ser planificado por docentes expertos con didáctica y con alfabetización digital, ya que el fin es que el alumno mejore su producción académica.

Segunda:

Se recomienda, habiendo concertado una cita con el decano, presentar la propuesta del taller de escritura por modalidad virtual por medio de un documento el cual resuma la descripción de este curso: duración, horario, materiales de estudio, herramientas digitales y hoja de vida de los profesionales expertos. Al recibir la aprobación por la autoridad de la facultad, el taller se formaliza al derivarse a la unidad administrativa que corresponda. Con dicha área, se coordina la duración del curso, materiales de estudio, horarios, frecuencia, plataforma virtual, distribución de los grupos por especialización, sílabo y productos académicos según los propósitos de aprendizaje.

Tercera:

Se recomienda emplear una plataforma colaborativa eficaz que combine el chat en el centro de labores, sesiones de video, recopilación de archivos e integración de aplicaciones para que las clases sean dinamizadas y los estudiantes puedan elaborar sus productos en tiempo real y las actividades encargadas como extensiones. De la misma manera, software concerniente a la producción textual

forma parte en las sesiones para desarrollar en análisis de las estructuras simples y complejas de las oraciones, del mismo modo, que los párrafos.

Cuarta:

Al haber dos tipos de participantes con edad, experiencia de vida, logros académicos, lugar de procedencia, entorno cultural distintos en el grupo de estudio, los docentes expertos enseñan cada contenido contextualizando a los intereses, a las demandas y a las exigencias académicas de los docentes y discentes. Respecto al grupo de los docentes participantes, se les asigna un docente experto que además tenga facilidad en enseñar estrategias y métodos de aprendizaje útiles empleados en la redacción que les sirva como soporte didáctico a los docentes que lleven el curso, para fortalecer la capacidad de escribir textos académicos – científicos.

REFERENCIAS

- Arévalo Piña, J. M. (2018). El proceso de alfabetización académica en postgrado. de la función epistémica a la difusión del conocimiento. *Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación*, 2(22). <https://doi.org/10.31876/re.v2i22.378>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª. ed.). Editorial Episteme.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ª. ed.). Pearson Educación.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, Self-Regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Burbano Pedraza, M. del C. (2018). Modelo de alfabetización académica para el currículo de Contaduría Pública: fase exploratoria. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 6(12), 165-185. <https://acortar.link/qtALW2>
- Calle-Álvarez, G. Y., & Sánchez-Castro, J. A. (2017). Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital. *Entramado*, 13(1), 128-146. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25141>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18–34. <https://shorturl.at/WoXZk>
- Carneiro, M. (2019). *Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://shorturl.at/xtHYF>
- Chávez, J., & Morales, M. (2019, julio-diciembre). Habilidades metacognitivas: conocimiento y regulación cognitiva en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 6(12), 1-14. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/138/220>
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la Escritura*. (8ª. ed.). Gráficas Muriel, S.A
- De la Puente, L. (2017, noviembre). ¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? Motivación, hábitos y comprensión de lectura en dos universidades. *Argumentos*, 1, 69-74. <https://shorturl.at/yj8hl>
- Escolano-Pérez, E., Gaeta-González, M. L., & Herrero-Nivela, M. L. (2014, diciembre). Desarrollo y uso de habilidades metacognitivas infantiles: secuencias observacionales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 453-462 <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.705>
- Fiallo Rodríguez, J., Cerezal Mezquita, J., & Huaranga Ross, O. (2016). *Métodos científicos de la investigación pedagógica* (2ª. ed.). Colectivo Pedagógico "Escuela Abierta".

- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B., Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Routledge
- Fouché, I., van Dyk, T., & Butler, G. (2017, mayo). An “enlightening course that empowers first years”? A holistic assessment of the impact of a first-year academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 27, 14-30.
- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y escritura*. EOS. Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Glew, P., Ramjan, L., Salas, M., Raper, K., Creed, H., & Salamonson, Y. (2019, agosto). Relationships between academic literacy support, student retention and academic performance. *Nurse Education in Practice*, 39, 61-66.
- González, D., & Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17.
<https://doi.org/10.35362/rie4012532>
- Guerrero, J. (2017). *Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional Cybertesis UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6468>
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Guzmán Simón, F., & García Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades

españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335.

<https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>

Hechavarría, S. (2012, 30 de mayo). *Diferencias entre cuestionario y encuesta*.

Universidad Virtual de Salud Manuel Fajardo, Cuba. <https://bit.ly/2Qaol29>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. ed.). McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A.

Honorio, O., & Rodríguez, F. (2018). *Aplicación de la metacognición por estudiantes de Medicina de una universidad del Perú, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://shorturl.at/WahDq>

Huertas, A., Vesga, G., & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 55-74.

Jany Castro, J. N., & Rosero Hinestroza, R. (1994). *Investigación integral de mercados: un enfoque operativo*. McGraw-Hill.

Jiménez, N. (2017). *Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería Universidad Privada del Norte, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional Cybertesis UNMSM. <https://shorturl.at/l3YBW>

Kauffman, D. F., Ge, X., Xie, K., & Chen, C. H. (2008). Prompting in web-based environments: Supporting self-monitoring and problem solving skills in college students. *Journal of Educational Computing Research*, 38(2), 115–137. <https://doi.org/10.2190/EC.38.2.a>

- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
<https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Liendo, P. & Palmira Massi, M. (2017). Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 251-272.
<http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Lillis, T., & Scott, M. (2015). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Malpartida, J. (2015). *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes de hotelería y turismo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://shorturl.at/l7B9k>
- Mato-Vásquez, D., Espiñeira, E., & López-Chao, A. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos*, 39(158), 91-111. <https://shorturl.at/WVyPJ>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, Ch. (2001). The Student Experience of Criterion-Referenced Assessment (Through the Introduction of a Common Criteria Assessment Grid). *Innovations in Education and Teaching International*, 38(1), 74-85.

- Pease, M., Figallo, F., & Ysla, L. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación.
- Radio Programas del Perú (2018, 30 de octubre). Cinco retos que afronta la educación en el Perú. <https://bit.ly/2Y9jrum>
- Reguant, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/34M80tK>
- Rodríguez, M., Sanmiguel, M., & Esparza, E. (2016). Análisis de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Journal of Learning Styles*, 9(17), 54-74.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003) 'Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes'. *Assessment & Evaluation*. 28(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/02602930301671>
- Salazar, C., & Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de estadística*. (pp. 12-17). Sin editorial. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0009.pdf>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://shorturl.at/n30un>

- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. (14^a. ed.). Paraninfo, Thomson Learning. <https://shorturl.at/leKBg>
- Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos* (2^a. ed.). Diograf. Sperling, R.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117–139. <https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Stephanou, G., & Mpiontini, M. (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*, 8, 1941-1975. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.812125>
- Universidad César Vallejo (2017, 23 de mayo). Código de Ética. *Resolución del Consejo Universitario N° 0126-2017/UCV*. Recuperado de: <https://bit.ly/3eGphdi>
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Varela, L. (2016). *Metacognición, inteligencias lingüística y emocional, y rendimiento en ponencias universitarias* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional en acceso abierto de la Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4618>
- Ventura-León, J. (2017). La importancia de reportar la validez y confiabilidad en los instrumentos de medición: Comentarios a Arancibia et al. *Revista médica de Chile*, 145(7).

<http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Yi, Y., & Jeong, H. (2018). Impact of genre-based pedagogy on student's academic literacy development in Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Linguistics and Education, 47, 36-46.

<https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.001>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TITULO: Habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020							
AUTORA: Martha María Medrano Villavicencio							
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
<p>Problema general ¿Cuál es la relación entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es la relación entre habilidades metacognitivas y escritura epistémica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación entre habilidades metacognitivas y socialización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación entre habilidades metacognitivas y prácticas docentes y discentes en estudiantes de una universidad de Lima, 2020?</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación entre habilidades metacognitivas y alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p> <p>Objetivos específicos Determinar la relación entre habilidades metacognitivas y escritura epistémica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p> <p>Determinar la relación entre habilidades metacognitivas y socialización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p> <p>Determinar la relación entre habilidades metacognitivas y prácticas docentes y discentes en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p>	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre habilidades metacognitivas y la alfabetización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre habilidades metacognitivas y escritura epistémica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p> <p>Existe relación significativa entre habilidades metacognitivas y socialización académica en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p> <p>Existe relación significativa entre habilidades metacognitivas y prácticas docentes y discentes en estudiantes de una universidad de Lima, 2020.</p>	Variable 1: HABILIDADES METACOGNITIVAS				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y Rangos
			Conocimiento de la cognición	- Conocimiento declarativo	1, 2, 3, 4, 5, 6	Ordinal Casi nunca (1) Nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Alto (23 – 35) Medio (11 – 22) Bajo (0 – 10)
				- Conocimiento procedimental	7, 8, 9		
				- Conocimiento condicional	10, 11, 12		
			Regulación de la cognición	- Planificación	13, 14, 15, 16, 17	Ordinal Casi nunca (1) Nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Alto (23 – 35) Medio (11 – 22) Bajo (0 – 10)
				- Organización	18, 19, 20, 21, 22, 23		
				- Monitoreo	24, 25, 26, 27, 28		
				- Depuración	29, 30, 31		
				- Evaluación	32, 33, 34, 35		
Variable 2: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA							
Escritura epistémica	- Enculturación	1, 2, 3, 4, 5	Ordinal Casi nunca (1) Nunca (2)	Alto (23 – 35) Medio			
	- Hábitos de lectura - Hábitos de escritura	6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13					
Socialización académica	- Identidad académica	14, 15, 16					
	- Discurso académico	17, 18, 19					

				- Desarrollo curricular	20, 21, 22	A veces (3)	(11 – 22)
			Prácticas docentes y discentes	- Prácticas educativas de los docentes.	23, 24, 25, 26	Casi siempre (4)	Bajo (0 – 10)
				- Prácticas de los discentes	27, 28, 29	Siempre (5)	

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Tipo: Investigación básica</p> <p>Nivel: Descriptivo correlacional</p> <p>Diseño: No experimental transversal</p>	<p>Población: 100 estudiantes</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo probabilístico</p> <p>Tamaño de la muestra: 100 estudiantes del primer ciclo</p>	<p>Variable: habilidades metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica: encuesta - Instrumento: cuestionario - Validez: Juicio de expertos - Confiabilidad: Alfa de Cronbach 0,986 que muestran que el instrumento es de alta Confiabilidad. - Título: Inventario de habilidades metacognitivas - Autores: Schraw & Denninson (1994) - Adaptado: Martha María Medrano Villavicencio - Año: 2020 - Ámbito de Aplicación: una universidad de Lima. - Forma de administración: virtual <p>Variable: alfabetización académica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica: encuesta - Instrumento: cuestionario - Validez: Juicio de expertos - Confiabilidad: Alfa de Cronbach 0,960 que muestran que el instrumento es de alta Confiabilidad. - Título: Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios - Autores: Guzmán- Simón, Fernando & García – Jiménez, Eduardo - Adaptado: Martha María Medrano Villavicencio - Año: 2020 - Ámbito de Aplicación: una universidad de Lima. - Forma de administración: virtual 	<p>Estadística descriptiva</p> <p>Según Monje (2011), el concepto central en estadística descriptiva es la distribución de frecuencias, por lo que los datos son tratados, y se les presenta por medio de tablas y figuras.</p> <p>Estadística inferencial</p> <p>De acuerdo con Fiallo et al (2016), la prueba de hipótesis es uno de los principales procedimientos de la estadística inferencial.</p>

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable 1: HABILIDADES METACOGNITIVAS

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos		
Conocimiento de la cognición	Conocimiento declarativo	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia.	Escala ordinal			
		Tengo claro qué tipo de información es más importante.				
		Sé qué esperan los profesores que yo aprenda.				
		Se me facilita recordar la información.				
		Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo.				
	Conocimiento procedimental	Aprendo más cuando me interesa un tema.				
		Utilizo cada estrategia con un propósito específico.				
		Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio.				
		Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles.				
		Conocimiento condicional			Aprendo mejor cuando ya conozco sobre el tema.	
Regulación de la cognición	Planificación	Dependiendo de la situación utilizó diferentes estrategias de aprendizaje.	Nunca=1	Alto (23 - 35)		
		Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades.				
		Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea.				
		Me hago preguntas antes de empezar a estudiar.				
		Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor.				
	Organización	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea.			Casi nunca=2	Medio (11 - 22)
		Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos.				
		Voy más despacio cuando me encuentro con información importante.				
		Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información.				
		Mientras estudio hago dibujos o diagrama que me ayuden a entender.				
Monitoreo	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva.	A veces=3	Bajo (0 - 10)			
	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor.					
	Me fijo más en el sentido global que en el específico.					
	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas.					
	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.					
Depuración	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.			Casi siempre=4		
	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso.					
	Cuando estoy estudiante, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo.					
	Pido ayuda cuando no entiendo algo.					
	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.					
Evaluación	Me detengo y releo cuando estoy confundido.	Siempre=5				
	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.					
	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.					
	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos.					
	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.					

Fuente: *Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)*, instrumento creado y validado por Schraw & Denninson (1994), adaptado por Medrano, Martha (2020).

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable 2: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o Rangos		
Escritura epistémica	Enculturación	Exploro los textos de rigor científico a través de palabras claves.	Escala ordinal			
		Organizo la nueva información utilizando organizadores visuales.				
		Ordeno por grado de importancia los conceptos que se presentan en el texto.				
		Identifico el género del texto que pretendo producir.				
		Localizo un trabajo con fines y estructura parecida a mi objeto de redacción.				
	Hábitos de lectura	Cuando estudio de fotocopias, busco saber de qué libro o revista han sido tomadas.			<i>Nunca=1</i>	
		Adquiero libros en internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)				
		He asistido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro.				
	Hábitos de escritura	Entiendo los textos correspondientes a lecturas recomendadas por el profesor.			<i>Casi nunca=2</i>	
		Construyo con facilidad un texto escrito como una apreciación crítica sobre un texto académico.				
Cuando escribo un texto literario, utilizo las TIC.						
Lo que escribo está relacionado con lo que estudio.						
Escribo por necesidad más que por placer.						
Socialización académica	Identidad académica	Cuando escribo, involucro mi visión del mundo en las nuevas percepciones originadas dentro de la universidad.	<i>A veces=3</i>			
		Encuentro facilidad para la libertad académica en función a mi cosmovisión.				
		Me familiarizo con autores representativos y sus publicaciones relacionadas a mi casa de estudios.				
	Discurso académico	Respaldo mis escritos en las afirmaciones de especialistas autorizados.			<i>Casi siempre=4</i>	
		Utilizo un esquema estandarizado según el discurso académico.				
		Reconozco la situación comunicativa del texto académico según la especialidad.				
	Desarrollo curricular	Hay facilidades para acceder a talleres de escritura académica en la Universidad.				<i>Siempre=5</i>
		Participo en un Programa de Redacción Académica en la Universidad.				
El contenido teórico de estos talleres fortalece mi habilidad escrita.						
Prácticas docentes y discentes	Prácticas educativas de los docentes	El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas.	<i>Siempre=5</i>			
		En clase, hago reflexiones personales de las lecturas recomendadas				
		La evaluación incluye trabajos de investigación.				
		El profesor proporciona una bibliografía comentada correspondiente a la especialidad.				
	Prácticas de los discentes	Analizo los libros de mi especialidad.				
		Elaboro organizadores visuales cuando tengo problemas de comprensión.				

Fuente: *Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios* Guzmán-Simón, Fernando & García-Jiménez, Eduardo (2014), contextualizado por Medrano, Martha (2020).

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

ENCUESTA SOBRE HABILIDADES METACOGNITIVAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Estimado estudiante:

Esta investigación tiene como objetivo identificar las posibles causas que se relacionen con la producción de escritos académicos en la educación del nivel superior, cuyo título es "HABILIDADES METACOGNITIVAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA - 2020".

El estudio cuenta con dos instrumentos que permiten recoger, con la mayor atención y diligencia posible, sus percepciones acerca de estas dos realidades. Considere que no hay respuestas buenas o malas, ni una respuesta mejor que la otra, es responder lo que realmente corresponde a tu accionar y pensamiento.

Gracias por la buena disposición y el otorgamiento de su tiempo favorables para esta investigación.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

PARTE I: HABILIDADES METACOGNITIVAS

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia.					
2	Tengo claro qué tipo de información es más importante.					
3	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda.					
4	Se me facilita recordar la información.					
5	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo.					
6	Aprendo más cuando me interesa un tema.					
7	Utilizo cada estrategia con un propósito específico.					
8	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio.					
9	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles.					
10	Aprendo mejor cuando ya conozco sobre el tema.					
11	Dependiendo de la situación, utilizó diferentes estrategias de aprendizaje.					
12	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades.					

13	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea.					
14	Me hago preguntas antes de empezar a estudiar.					
15	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor.					
16	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea.					
17	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos.					
18	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante.					
19	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información.					
20	Mientras estudio, hago dibujos o diagrama que me ayuden a entender.					
21	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva.					
22	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor.					
23	Me fijo más en el sentido global que en el específico.					
24	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas.					
25	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.					
26	Cuando resuelvo un problema, me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.					
27	Mientras estudio, analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso.					
28	Cuando estoy estudiando, de vez en cuando, hago una pausa para ver si estoy entendiendo.					
29	Pido ayuda cuando no entiendo algo.					
30	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.					
31	Me detengo y releo cuando estoy confundido.					
32	Cuando termino un examen, sé cómo me ha ido.					
33	Cuando termino de estudiar, hago un resumen de lo que he aprendido.					
34	Cuando termino una tarea, me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos.					
35	Después de resolver un problema, me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.					

PARTE II: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Exploro los textos de rigor científico a través de palabras claves.					
2	Organizo la nueva información utilizando organizadores visuales.					

3	Ordeno por grado de importancia los conceptos que se presentan en el texto.					
4	Identifico el género del texto que pretendo producir.					
5	Localizo un trabajo con fines y estructura parecida a mi objeto de redacción.					
6	Cuando estudio de fotocopias, busco saber de qué libro o revista han sido tomadas.					
7	Adquiero libros en internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)					
8	He asistido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro.					
9	Entiendo los textos correspondientes a lecturas recomendadas por el profesor.					
10	Construyo con facilidad un texto escrito como una apreciación crítica sobre un texto académico.					
11	Cuando escribo un texto literario, utilizo las TIC.					
12	Lo que escribo está relacionado con lo que estudio.					
13	Escribe por necesidad más que por placer.					
14	Cuando escribo, involucro mi visión del mundo en las nuevas percepciones originadas dentro de la Universidad.					
15	Encuentro facilidad para la libertad académica en función a mi cosmovisión.					
16	Me familiarizo con autores representativos y sus publicaciones relacionadas a mi casa de estudios.					
17	Respaldo mis escritos en las afirmaciones de especialistas autorizados.					
18	Utilizo un esquema estandarizado según el discurso académico.					
19	Reconozco la situación comunicativa del texto académico según la especialidad.					
20	Existe un Programa de Redacción Académica en la Universidad.					
21	Hay facilidades para acceder a talleres de escritura académica en la Universidad.					
22	El contenido teórico de estos talleres fortalece mi habilidad escrita.					
23	El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas.					
24	En clase, hago reflexiones personales de las lecturas recomendadas.					
25	La evaluación incluye trabajos de investigación.					
26	El profesor proporciona una bibliografía comentada correspondiente a la especialidad.					
27	Leo capítulos de libros.					
28	Leo artículos de revistas científicas.					
29	Elaboro organizadores visuales cuando tengo problemas de comprensión.					

Anexo 3: Certificados de validación de los instrumentos de medición

Certificado de validez del instrumento que mide la variable *habilidades metacognitivas*

Juez validador: Dr. Ocaña Fernández, Yolvi Javier

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA PRIMERA VARIABLE: HABILIDADES METACOGNITIVAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: Conocimiento de la cognición							
1	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia.	x		x		x		
2	Tengo claro qué tipo de información es más importante.	x		x		x		
3	Sé qué esperar los profesores que yo aprenda.	x		x		x		
4	Se me facilita recordar la información.	x		x		x		
5	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo.	x		x		x		
6	Aprendo más cuando me interesa un tema.	x		x		x		
7	Utilizo cada estrategia con un propósito específico.	x		x		x		
8	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio.	x		x		x		
9	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles.	x		x		x		
10	Aprendo mejor cuando ya conozco sobre el tema.	x		x		x		
11	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje.	x		x		x		
12	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 2: Regulación de la cognición	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
13	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea.	x		x		x		
14	Me hago preguntas antes de empezar a estudiar.	x		x		x		
15	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor.	x		x		x		
16	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea.	x		x		x		
17	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos.	x		x		x		
18	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante.	x		x		x		
19	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información.	x		x		x		
20	Mientras estudio hago dibujos o diagrama que me ayuden a entender.	x		x		x		
21	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva.	x		x		x		
22	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor.	x		x		x		
23	Me fijo más en el sentido global que en el específico.	x		x		x		
24	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas.	x		x		x		
25	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.	x		x		x		
26	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	x		x		x		
27	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso.	x		x		x		
28	Cuando estoy estudiante, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo.	x		x		x		
29	Pido ayuda cuando no entiendo algo.	x		x		x		
30	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.	x		x		x		
31	Me detengo y releo cuando estoy confundido.	x		x		x		
32	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.	x		x		x		
33	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.	x		x		x		
34	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos.	x		x		x		
35	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	x		x		x		



Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: Dr. FERNÁNDEZ OCAÑA, YOLVI JAVIER

DNI: 40043433

Especialidad del validador: METODÓLOGO

02 de julio del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Dr. Yolvi Javier Ocaña Fernández

Certificado de validez del instrumento que mide la variable *alfabetización académica*

Juez validador: Dr. Ocaña Fernández, Yolvi Javier

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA SEGUNDA VARIABLE: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: Escritura epistémica								
1	Exploro los textos de rigor científico a través de palabras claves.	x		x		x		
2	Organizo la nueva información utilizando organizadores visuales.	x		x		x		
3	Ordeno por grado de importancia los conceptos que se presentan en el texto.	x		x		x		
4	Identifico el género del texto que pretendo producir.	x		x		x		
5	Localizo un trabajo con fines y estructura parecida a mi objeto de redacción.	x		x		x		
6	Cuando estudio de fotocopias, busco saber de qué libro o revista han sido tomadas.	x		x		x		
7	Adquiero libros en internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)	x		x		x		
8	He asistido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro.	x		x		x		
9	Entiendo los textos correspondientes a lecturas recomendadas por el profesor.	x		x		x		
10	Construyo con facilidad un texto escrito como una apreciación crítica sobre un texto académico.	x		x		x		
11	Cuando escribo un texto literario, utilizo las TIC.	x		x		x		
12	Lo que escribo está relacionado con lo que estudio.	x		x		x		
13	Escribo por necesidad más que por placer.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: Socialización académica								
14	Cuando escribo, involucre mi visión del mundo en las nuevas percepciones originadas dentro de la universidad.	x		x		x		
15	Encuentro facilidad para la libertad académica en función a mi cosmovisión.	x		x		x		
16	Me familiarizo con autores representativos y sus publicaciones relacionados a mi casa de estudios.	x		x		x		
17	Respaldo mis escritos en las afirmaciones de especialistas autorizados.	x		x		x		
18	Utilizo un esquema estandarizado según el discurso académico.	x		x		x		
19	Reconozco la situación comunicativa del texto académico según la especialidad.	x		x		x		
20	Hay facilidades para acceder a talleres de escritura académica en la universidad.	x		x		x		
21	Participo en un Programa de Redacción Académica en la universidad.	x		x		x		
22	El contenido teórico de estos talleres fortalece mi habilidad escrita.	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: Prácticas docentes y discentes								
23	El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas.	x		x		x		
24	En clase, hago reflexiones personales de las lecturas recomendadas.	x		x		x		
25	La evaluación incluye trabajos de investigación.	x		x		x		
26	El profesor proporciona una bibliografía comentada correspondiente a la especialidad.	x		x		x		
27	Analizo los libros de mi especialidad.	x		x		x		
28	Leo artículos de revistas científicas indexadas.	x		x		x		
29	Elaboro organizadores visuales cuando tengo problemas de comprensión.	x		x		x		



Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SÍ HAY SUFICIENCIA.**

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: **Dr. FERNÁNDEZ OCAÑA, YOLVI JAVIER**

DNI: 40043433

Especialidad del validador: **METODÓLOGO**

02 de julio del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Dr. Yolvi Javier Ocaña Fernández

Certificado de validez del instrumento que mide la variable *habilidades metacognitivas*

Juez validador: Dra. Grisi Bernardo Santiago

Validador: Dra. Grisi Bernardo Santiago

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA PRIMERA VARIABLE: HABILIDADES METACOGNITIVAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSION 1: Conocimiento de la cognición								
1	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia.	X		X		X		
2	Tengo claro qué tipo de información es más importante.	X		X		X		
3	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda.	X		X		X		
4	Se me facilita recordar la información.	X		X		X		
5	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo.	X		X		X		
6	Aprendo más cuando me interesa un tema.	X		X		X		
7	Utilizo cada estrategia con un propósito específico.	X		X		X		
8	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio.	X		X		X		
9	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles.	X		X		X		
10	Aprendo mejor cuando ya conozco sobre el tema.	X		X		X		
11	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje.	X		X		X		
12	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades.	X		X		X		
DIMENSION 2: Regulación de la cognición								
13	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea.	X		X		X		
14	Me hago preguntas antes de empezar a estudiar.	X		X		X		
15	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor.	X		X		X		
16	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea.	X		X		X		
17	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos.	X		X		X		
18	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante.	X		X		X		
19	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información.	X		X		X		
20	Mientras estudio hago dibujos o diagrama que me ayuden a entender.	X		X		X		
21	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva.	X		X		X		
22	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor.	X		X		X		
23	Me fijo más en el sentido global que en el específico.	X		X		X		
24	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas.	X		X		X		
25	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.	X		X		X		
26	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	X		X		X		
27	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso.	X		X		X		
28	Cuando estoy estudiante, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo.	X		X		X		
29	Pido ayuda cuando no entiendo algo.	X		X		X		
30	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.	X		X		X		
31	Me detengo y releo cuando estoy confundido.	X		X		X		
32	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.	X		X		X		
33	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.	X		X		X		
34	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos.	X		X		X		
35	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	X		X		X		



Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA.....

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: DRA. GRISI BERNARDO SANTIAGO..... DNI: 10041765.....

Especialidad del validador: DOCTORA EN EDUCACIÓN – METODÓLOGA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.....

30 de Junio del 2020.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA
Dra. GRISI BERNARDO SANTIAGO
 DOCTORA EN EDUCACIÓN Y C.C. INVESTIGACIÓN
 EXPERTA EN TESIS - PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
 FACULTAD Y PLAN DE REGUCOS

Certificado de validez del instrumento que mide la variable *alfabetización académica*

Juez validador: Dra. Grisi Bernardo Santiago



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA SEGUNDA VARIABLE: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Escritura epistémica								
1	Exploro los textos de rigor científico a través de palabras claves.	X		X		X		
2	Organizo la nueva información utilizando organizadores visuales.	X		X		X		
3	Ordeno por grado de importancia los conceptos que se presentan en el texto.	X		X		X		
4	Identifico el género del texto que pretendo producir.	X		X		X		
5	Localizo un trabajo con fines y estructura parecida a mi objeto de redacción.	X		X		X		
6	Cuando estudio de fotocopias, busco saber de qué libro o revista han sido tomadas.	X		X		X		
7	Adquiero libros en internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)	X		X		X		
8	He asistido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro.	X		X		X		
9	Entiendo los textos correspondientes a lecturas recomendadas por el profesor.	X		X		X		
10	Construyo con facilidad un texto escrito como una apreciación crítica sobre un texto académico.	X		X		X		
11	Cuando escribo un texto literario, utilizo las TIC.	X		X		X		
12	Lo que escribo está relacionado con lo que estudio.	X		X		X		
13	Escribo por necesidad más que por placer.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Socialización académica								
14	Cuando escribo, involucro mi visión del mundo en las nuevas percepciones originadas dentro de la universidad.	X		X		X		
15	Encuentro facilidad para la libertad académica en función a mi cosmovisión.	X		X		X		
16	Me familiarizo con autores representativos y sus publicaciones relacionados a mi casa de estudios.	X		X		X		
17	Respaldo mis escritos en las afirmaciones de especialistas autorizados.	X		X		X		
18	Utilizo un esquema estandarizado según el discurso académico.	X		X		X		
19	Reconozco la situación comunicativa del texto académico según la especialidad.	X		X		X		
20	Hay facilidades para acceder a talleres de escritura académica en la universidad.	X		X		X		
21	Participo en un Programa de Redacción Académica en la universidad.	X		X		X		
22	El contenido teórico de estos talleres fortalece mi habilidad escrita.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Prácticas docentes y discentes								
23	El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas.	X		X		X		
24	En clase, hago reflexiones personales de las lecturas recomendadas.	X		X		X		
25	La evaluación incluye trabajos de investigación.	X		X		X		
26	El profesor proporciona una bibliografía comentada correspondiente a la especialidad.	X		X		X		
27	Analizo los libros de mi especialidad.	X		X		X		
28	Leo artículos de revistas científicas indexadas.	X		X		X		
29	Elaboro organizadores visuales cuando tengo problemas de comprensión.	X		X		X		



Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: **DRA. GRISI BERNARDO SANTIAGO**..... DNI: 10041765.....

Especialidad del validador: **DOCTORA EN EDUCACIÓN – METODÓLOGA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**.....

30 de junio del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA
Grisi Bernardo Santiago
Dr. GRISI BERNARDO SANTIAGO
DOCTORA EN EDUCACIÓN Y C. D. INVESTIGACIÓN
EXPERTA EN TESIS - PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
FACTIBILIDAD Y PLAN DE NEGOCIOS

Certificado de validez del instrumento que mide la variable *habilidades metacognitivas*

Juez validador: Dr. Soto Quiroz, Roger Iván

Validador: Dr. Roger Iván Soto Quiroz

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA PRIMERA VARIABLE: HABILIDADES METACOGNITIVAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSION 1: Conocimiento de la cognición								
1	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia.	x		x		x		
2	Tengo claro qué tipo de información es más importante.	x		x		x		
3	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda.	x		x		x		
4	Se me facilita recordar la información.	x		x		x		
5	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo.	x		x		x		
6	Aprendo más cuando me interesa un tema.	x		x		x		
7	Utilizo cada estrategia con un propósito específico.	x		x		x		
8	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio.	x		x		x		
9	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles.	x		x		x		
10	Aprendo mejor cuando ya conozco sobre el tema.	x		x		x		
11	Dependiendo de la situación utilicé diferentes estrategias de aprendizaje.	x		x		x		
12	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades.	x		x		x		
DIMENSION 2: Regulación de la cognición								
13	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea.	x		x		x		
14	Me hago preguntas antes de empezar a estudiar.	x		x		x		
15	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor.	x		x		x		
16	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea.	x		x		x		
17	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos.	x		x		x		
18	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante.	x		x		x		
19	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información.	x		x		x		
20	Mientras estudio hago dibujos o diagrama que me ayuden a entender.	x		x		x		
21	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva.	x		x		x		
22	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor.	x		x		x		
23	Me fijo más en el sentido global que en el específico.	x		x		x		
24	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas.	x		x		x		
25	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo.	x		x		x		
26	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	x		x		x		
27	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso.	x		x		x		
28	Cuando estoy estudiante, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo.	x		x		x		
29	Pido ayuda cuando no entiendo algo.	x		x		x		
30	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias.	x		x		x		
31	Me detengo y releo cuando estoy confundido.	x		x		x		
32	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido.	x		x		x		
33	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido.	x		x		x		
34	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos.	x		x		x		
35	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones.	x		x		x		



Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: Dr. SOTO QUIROZ, ROGER IVAN **DNI: 10052673**

Especialidad del validador: TEMÁTICO

30 de junio del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Firma del Experto Informante.

Certificado de validez del instrumento que mide la variable *alfabetización académica*

Juez validador: Dr. Soto Quiroz, Roger Iván



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA SEGUNDA VARIABLE: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSION 1: Escritura epistémica								
1	Exploro los textos de rigor científico a través de palabras claves.	x		x		x		
2	Organizo la nueva información utilizando organizadores visuales.	x		x		x		
3	Ordeno por grado de importancia los conceptos que se presentan en el texto.	x		x		x		
4	Identifico el género del texto que pretendo producir.	x		x		x		
5	Localizo un trabajo con fines y estructura parecida a mi objeto de redacción.	x		x		x		
6	Cuando estudio de fotocopias, busco saber de qué libro o revista han sido tomadas.	x		x		x		
7	Adquiero libros en internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)	x		x		x		
8	Ha asistido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro.	x		x		x		
9	Entiendo los textos correspondientes a lecturas recomendadas por el profesor.	x		x		x		
10	Construyo con facilidad un texto escrito como una apreciación crítica sobre un texto académico.	x		x		x		
11	Cuando escribo un texto literario, utilizo las TIC.	x		x		x		
12	Lo que escribo está relacionado con lo que estudio.	x		x		x		
13	Escribo por necesidad más que por placer.	x		x		x		
DIMENSION 2: Socialización académica								
14	Cuando escribo, involucre mi visión del mundo en las nuevas percepciones originadas dentro de la universidad.	x		x		x		
15	Encuentro facilidad para la libertad académica en función a mi cosmovisión.	x		x		x		
16	Me familiarizo con autores representativos y sus publicaciones relacionados a mi casa de estudios.	x		x		x		
17	Respaldo mis escritos en las afirmaciones de especialistas autorizados.	x		x		x		
18	Utilizo un esquema estandarizado según el discurso académico.	x		x		x		
19	Reconozco la situación comunicativa del texto académico según la especialidad.	x		x		x		
20	Hay facilidades para acceder a talleres de escritura académica en la universidad.	x		x		x		
21	Participo en un Programa de Redacción Académica en la universidad.	x		x		x		
22	El contenido teórico de estos talleres fortalece mi habilidad escrita.	x		x		x		
DIMENSION 3: Prácticas docentes y discentes								
23	El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas.	x		x		x		
24	En clase, hago reflexiones personales de las lecturas recomendadas.	x		x		x		
25	La evaluación incluye trabajos de investigación.	x		x		x		
26	El profesor proporciona una bibliografía comentada correspondiente a la especialidad.	x		x		x		
27	Analizo los libros de mi especialidad.	x		x		x		
28	Leo artículos de revistas científicas indexadas.	x		x		x		
29	Elaboro organizadores visuales cuando tengo problemas de comprensión.	x		x		x		



Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SÍ HAY SUFICIENCIA.**

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. / Mg.: **Dr. SOTO QUIROZ, ROGER IVAN** DNI: 10052673
Especialidad del validador: **TEMÁTICO**

30 de junio del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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


Firma del Experto Informante.

Anexo 4: Prueba de confiabilidad de los instrumentos de medición

Prueba de confiabilidad del instrumento sobre *habilidades metacognitivas*

		Base de datos de la variable 1: HABILIDADES METACOGNITIVAS																																					
		Dimensión 1: Conocimiento de la cognición												Dimensión 2: Regulación de la cognición																									
Estudiantes encuestados	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	ítem	
1	5	4	4	3	4	5	3	3	3	4	3	4	4	3	4	5	4	4	2	3	3	4	4	5	3	4	3	4	2	3	5	3	3	3	3	3	3	3	
2	4	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	5	4	4	5	3	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4
4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	3	5	5	4	5	4	4	4	5	3	3	5	5	4	5	5	4	5	5	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5
6	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	5	4	5	4	
7	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	1	3	2	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	1	2	2	3	3	3	2	1	2	2	
9	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	3	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	
10	3	3	2	3	4	4	3	3	2	4	3	3	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	2	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	
11	3	4	2	3	4	4	4	3	2	4	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	2	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	
12	3	3	2	3	4	4	3	3	2	4	3	3	2	2	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	
13	3	3	2	3	4	4	3	3	2	4	3	2	2	2	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	2	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	
14	3	3	3	4	4	3	3	4	2	4	3	3	3	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4		
15	3	2	2	3	4	4	3	4	3	4	3	2	2	2	3	3	4	3	2	4	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	
16	3	3	2	3	4	4	3	3	2	4	3	3	2	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	2	3	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3	
17	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	2	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	
18	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	
19	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	4	2	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	
20	3	3	3	3	4	3	3	3	2	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	3	2	3	3	4	3	2	3	3

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0,986	35

Interpretación:

De acuerdo a la base de datos de la prueba piloto aplicada a 20 estudiantes, conformada por 35 ítems y procesada con el SPSS, se encontró que el coeficiente alfa de Cronbach resultó 0,986. Este resultado se interpreta como una alta confiabilidad para el instrumento aplicado.

Prueba de confiabilidad del instrumento sobre *alfabetización académica*

Base de datos de la variable 2: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA																													
Dimensión 1: Escritura epistémica													Dimensión 2: Socialización académica								Dimensión 3: Prácticas docentes y discentes								
Estudiantes encuestados	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	ítem 13	ítem 14	ítem 15	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20	ítem 21	ítem 22	ítem 23	ítem 24	ítem 25	ítem 26	ítem 27	ítem 28	ítem 29
1	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	5	5	4	3	4	3	4	3	3	1	5	3	3	5	5	4	4	3
2	5	4	5	5	4	4	5	3	4	5	5	3	2	3	4	4	5	5	4	3	1	3	3	5	5	4	5	4	3
3	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	3	5	4	4	5	5	5	3	3	5	4	5	5	5	5	5	5
4	4	3	5	5	5	2	1	3	5	4	4	5	3	5	5	2	4	5	5	2	1	1	4	4	5	4	5	4	4
5	5	5	4	4	5	4	2	3	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	3	3
6	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	5	5	4	1	3	3	4	4	4	4	4	4
7	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	3	3	4	4	5	5	5	4	1	3	3	4	4	4	4	4	4
8	3	2	2	1	2	1	2	1	2	3	2	2	4	3	3	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2
9	3	2	2	1	2	1	2	1	2	3	2	2	4	3	3	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	3
10	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3
11	2	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4
12	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3
13	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3
14	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	2	3	3	4	3	4
15	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3
16	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3
17	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4
18	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3
19	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3
20	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0,960	29

Interpretación:

De acuerdo a la base de datos de la prueba piloto aplicada a 20 estudiantes, conformada por 29 ítems y procesada con el SPSS, se encontró que el coeficiente alfa de Cronbach resultó 0,960. Este resultado se interpreta como una alta confiabilidad para el instrumento aplicado.

Fuente:

Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos* (2ª. ed.). Diograf.

Niveles y rangos de las variables y dimensiones

Niveles	Variable 1	Dimensiones	
	Habilidades metacognitivas	Conocimiento de cognición	Regulación de la cognición
Bajo	35-81	12-28	23-53
Medio	82-128	29-44	54-84
Alto	129-175	45-60	85-115

Niveles	Variable 2	Dimensiones		
	Alfabetización académica	Escritura epistémica	Socialización académica	Prácticas docentes y discentes
Bajo	29-67	13-30	9-21	7-16
Medio	68-106	31-48	22-33	17-26
Alto	107-145	49-65	34-45	27-35