



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

Estrategias metacognitivas y rendimiento académico de los
estudiantes de la facultad de comunicaciones de una universidad
privada de Lima, 2023

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

AUTORA:

Espinoza Vicente, Gina del Rosario (orcid.org/0000-0002-4484-1114)

ASESORES:

Mg. Medina Gamero, Aldo Rafael (orcid.org/0000-0003-3352-8779)

Mg. Solís Toscano, Jose Luis (orcid.org/0000-0002-5489-1705)

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

2023

Dedicatoria

A Dios, por ser mi fortaleza y mi fuente de inspiración.

Agradecimiento

Toda mi gratitud a Dios por darme la vida
y a mis padres por su esfuerzo y sacrificio.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de la investigación	16
3.2. Variable y operacionalización	18
3.3. Población, muestra y muestreo	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos	23
3.6. Métodos de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSIÓN	33
VI. CONCLUSIONES	38
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	48

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Frecuencias y porcentajes de la variable Estrategias Metacognitivas</i>	25
Tabla 2. <i>Frecuencia y porcentaje de la variable Rendimiento Académico</i>	26
Tabla 3. <i>Frecuencia y porcentaje de la Estrategias Metacognitivas y sus dimensiones</i>	27
Tabla 4. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov</i>	28
Tabla 5. <i>Correlación de las variables de estudio</i>	29
Tabla 6. <i>Coeficiente de correlación entre la dimensión Planificación y Rendimiento Académico</i>	30
Tabla 7. <i>Coeficiente de correlación entre la dimensión Supervisión y Rendimiento Académico</i>	31
Tabla 8. <i>Coeficiente de correlación entre la dimensión Evaluación y el Rendimiento Académico</i>	32

Índice de figuras

	Pág
Figura 1. <i>Pasos para aplicar estrategias metacognitivas según Hartman</i>	9
Figura 2. <i>Las tres fases de las estrategias metacognitivas según Woolfolk</i>	11
Figura 3. <i>Escala vigesimal usada en la educación peruana según Llanos et al</i>	13
Figura 4. <i>Esquema de diseño de investigación</i>	17
Figura 5. <i>Fórmula para obtener el Rendimiento académico según Ñaupari</i>	20

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023. La metodología aplicada fue de tipo básica, de enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y diseño no experimental.

Se decidió aplicar el muestreo no probabilístico intencional constituido por 120 educandos de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima a los que se aplicó un cuestionario para medir la variable Estrategias Metacognitivas. Para el Rendimiento Académico, se recopilaron las calificaciones que obtuvo cada estudiante de la facultad como promedio ponderado al concluir el ciclo.

El resultado del coeficiente de correlación de rho de Spearman fue de -0,101 y un sig. de 0,271 > 0,05, esto reflejó que existe una correlación positiva baja. Por consecuencia se concluyó que no existe relación entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023.

Palabras clave: Estrategias Metacognitivas, Rendimiento Académico, Planificación, Supervisión, Evaluación.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between Metacognitive Strategies and the Academic Performance of the Students of the Communications Faculty of a Private University, Lima, Lima, 2023. The methodology applied was of a basic type, quantitative approach, correlational level, and non-experimental design.

It was decided to apply the non-probabilistic intentional sampling constituted by 120 students of the Communications Faculty of a Private University of Lima to whom a questionnaire was applied to measure the variable Metacognitive Strategies. For Academic Performance, the grades obtained by each student of the faculty were collected as a weighted average at the end of the cycle.

The result of the rho of Spearman correlation coefficient was -0.101 and a sig. of 0.271 > 0.05, this reflected that there is a low positive correlation. Consequently, it was concluded that there is no relationship between Metacognitive Strategies and the Academic Performance of the Students of the Communications Faculty of a private University, Lima, 2023.

Keywords: Metacognitive Strategies, Academic Performance, Planning, Supervision, Evaluation.

I. INTRODUCCIÓN

Mundialmente, el mercado laboral exige profesionales con una formación íntegra que combine lo académico con lo ético, por lo cual las universidades cumplen un rol fundamental al promover condiciones favorables de aprendizaje donde el estudiante se comprometa e involucre de manera responsable con el proceso de adquirir conocimientos. Es así que un desafío importante corresponde a organizar estrategias didácticas que contribuyan a la optimización del servicio educativo para que los egresados culminen satisfactoriamente y se desempeñen a la par de los avances tecnológicos y las demandas sociales (Martínez y Valencia, 2021).

En nuestro continente, el porcentaje de la población matriculada en estudios superiores aumentó del 23% al 52% en el lapso del 2000 al 2018, lo cual representa que existe un importante sector de jóvenes involucrados con su formación. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en la misma región, cerca de la mitad de estudiantes de entre los 25 y 29 años no culminó la educación superior ya sea porque decidieron postergar su formación o porque desertaron completamente (PRONABEC, 2021).

Hasta el 2019, se registró en Argentina que de cada 10 mil ciudadanos sólo se graduaron 28 personas, esta cifra fue una de las menores en el continente en comparación con referentes como Brasil y México (Fernández de Lama, 2019). En cuanto a Perú, los índices de personas matriculadas entre 17 y 21 años en casas de estudios superior señalaron un decrecimiento del 41.6 % en el 2019 al 32.9% en el 2020, mientras que las tasas de deserción universitaria se incrementó de 19.3 % en el 2019 al 31% en el 2020 (PRONABEC, 2021).

Entre las principales razones para el abandono de los estudios universitarios se identifican el bajo rendimiento académico, el cambio de carrera o el atraso en la culminación de los estudios (Fernández de Lama, 2019). El rendimiento académico indica el esfuerzo del alumnado en una materia específica y se evidencia en puntajes, de acuerdo con Barreno *et al.* (2022), los principales factores que intervienen en las calificaciones son factores personales, sociales e institucionales, y los primeros son los más destacados. Por ejemplo, el desempeño puede verse afectado por desmotivación, desorden

en la realización de actividades y deficiencias en técnicas de estudio (Barreno *et al.*, 2022).

En relación a lo expuesto, Mena (2022) sostiene que el estudiante de educación básica no fue formado para establecer metas, controlar su motivación y evaluar sus resultados, por lo cual advierte la necesidad de enseñar a los universitarios sobre la regulación de su propio aprendizaje para la formación progresiva de la autonomía. De igual forma Jáuregui (2020) explica que el educando exige estrategias que lo encaminen en adquirir conocimientos de manera ordenada y con objetivos claros, y así pueda alcanzar las competencias generales y específicas que plantea cada asignatura.

En este contexto, se señala que el estudiante universitario necesita incrementar habilidades para desarrollar autonomía y pensamiento crítico, de manera que pueda identificar y evaluar el conocimiento que adquiere (Martínez y Valencia, 2021). Se comprende por consecuencia que la población estudiantil que demuestra mayor compromiso con la ejecución de sus tareas se desenvuelve satisfactoriamente y ese progreso se evidencia en el rendimiento académico (Sáiz y Valdivieso, 2020).

En 1977, Wellman y Flavell propusieron el término metacognición para hacer referencia a la reflexión que realiza la persona sobre el proceso cognitivo y el control que establece sobre el mismo. La metacognición involucra la aplicación de diversas estrategias como la planificación, el monitoreo, la organización y la valoración del proceso de aprendizaje por parte del mismo estudiante (Medina, 2022). Esto es fundamental durante la educación superior para alcanzar conocimientos significativos por encima de la asimilación mecánica de información (Martínez y Valencia, 2021).

Castrillón *et al.* (2020) también hallaron que usar la metacognición permite a los educandos reflexionar sobre los saberes previos; proyectar la forma de estudiar; inspeccionar el nivel de comprensión, y valorar los logros y posibilidades de mejora. Sobre lo mencionado, se observó la presencia de una correspondencia entre el desempeño estudiantil y las acciones relacionadas a la metacognición, como la planificación y el monitoreo. Sobre todo porque brindan dos beneficios, por un lado alientan a los estudiantes a desarrollar autonomía a medida que aprenden y ese empeño se refleja en la mejora de sus calificaciones;

y por otro, contribuyen a que los docentes supervisen y acompañen ese crecimiento (Mena, 2022).

Lo desarrollado previamente conlleva al problema general: ¿Qué relación existe entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023?

En cuanto al desarrollo de los problemas específicos, se plantean las tres siguiente interrogantes: ¿Qué relación existe entre las Estrategias de Planificación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023?, ¿Qué relación existe entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023?, ¿Qué relación existe entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023?

Se considera importante investigar sobre el tema porque las dos variables son teóricamente interesantes para el mundo académico, en especial el relacionado a la educación superior, y el descubrimiento obtenido contribuirá a la reflexión del proceso de aprendizaje (Aloqleh y Teh, 2019). Los futuros profesionales que son formados en las universidades provienen de la educación básica donde usualmente se apuesta por lo memorístico y se deja de lado la reflexión acerca de cómo, cuándo y por qué se aprende, por lo cual se considera necesario profundizar acerca de la metacognición y la forma en cómo los estudiantes aplican estas estrategias en el desarrollo de sus actividades (Ahdhianto *et al.*, 2020).

La justificación práctica se sustenta en que esta tesis está encaminada a servir como guía para el facilitador en relación al desarrollo de estrategias metacognitivas. El docente es parte del engranaje que compone el sistema educativo, más allá de proveer contenidos, es un guía en el crecimiento de los estudiantes universitarios, para lo cual debe involucrarse y comprender el proceso cognitivo de sus estudiantes. De forma metodológica, el rendimiento académico es un indicador útil relacionado a la calidad de enseñanza que recibe

la población estudiantil y puede ser un referente externo de la reputación (Saeedzadeh *et al.*, 2018).

Por su parte, el objetivo general es determinar la relación que existe entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023. Y los objetivos específicos son: Determinar la relación que existe entre las Estrategias de planificación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; Determinar la relación que existe entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; y Determinar la relación que existe entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

También, se establece como hipótesis general que Existe relación entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023. Y como hipótesis específicas: Existe relación entre las Estrategias de Planificación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; Existe relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; y Existe relación entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Para llevar adelante el estudio, se consideró como fuentes internacionales:

Castro *et al.* (2022) indagaron para determinar la incidencia de los métodos metacognitivos y motivacionales en el rendimiento académico. Fue importante la recopilación de datos mediante cuestionarios, también se contó con una muestra de 21 alumnos de una institución educativa colombiana y los datos señalaron que hay una correspondencia entre el escaso uso de la primera variable con la baja manifestación de la segunda, por consiguiente se concluyó resaltar la importancia de la enseñanza de la metacognición así como la reflexión acerca de las mismas por parte de la población estudiantil.

Así también, Levchyk *et al.* (2022) efectuaron un estudio de carácter descriptivo para examinar la correlación entre el rendimiento académico de educandos de posgrado y el empleo de acciones metacognitivas en tareas de inglés. Los datos se recogieron mediante entrevistas a grupos focales y escalas obtenidas del cuestionario MARSÍ, estos fueron aplicados a 130 educandos. En ese sentido, se reveló que la estrategia preferida por el alumnado fue la estrategia de resolución de problemas con la tasa de adopción más alta (media global de 3,7) y las acciones aplicadas por los aprendices de alto y bajo rendimiento eran similares. También se concluyó que la mayoría de estudiantes utilizan la estrategias mencionadas con una frecuencia alta y media, por lo cual, se recomienda complementar los manuales de enseñanza con instrucciones basadas en la metacognición.

Por su parte, Martínez y Valencia (2021) indagaron para reconocer la relación entre estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en una escuela superior ecuatoriana. Para alcanzarlo, se manejó el diseño correlacional y la encuesta para recopilar información a una muestra intencional de 53 estudiantes. El resultado describió que hay relación moderadamente significativa, esto conllevó a concluir que existe en los participantes conocimiento de las estrategias mencionadas, buena planificación, monitoreo y ejecución consciente de estas.

Igualmente, Pradhan y Das (2021) realizaron un estudio descriptivo correlacional para investigar la injerencia de la metacognición en el desempeño

académico y el estilo de aprender de los universitarios. Utilizando el método de la encuestas se recogieron datos de una muestra de 150 alumnos de tres facultades los cuales fueron seleccionados mediante la técnica del muestreo aleatorio. El resultado mostró que la habilidad metacognitiva explica sólo el 43% de la variabilidad del rendimiento académico por lo que se concluyó que la primera variable influye y determina en la segunda hasta cierto punto, mientras que el estilo de aprendizaje no explica variación sobre el desempeño académico. Por lo que se recomendó la integración de las habilidades cognitivas en los componentes curriculares.

También Veas *et al.* (2019) investigaron al tener como propósito examinar la conexión entre la colaboración de los progenitores, la metacognición y el rendimiento académico. Los participantes fueron 1398 educandos de secundaria y se utilizaron cuestionarios así como la recopilación de los puntajes obtenidos por ellos. En los resultados se halló que existe un efecto significativo entre la participación de los progenitores y las estrategias metacognitivas fueron mediador importante para su influencia en el desempeño académico. A manera de conclusión se resaltó la importancia de la metacognición y se sugirió la cooperación de los padres en el modelo educativo.

Por otro lado, se tuvo en cuenta a las siguientes fuentes nacionales:

Melendez (2022) indagó con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en alumnos de la carrera de Psicología. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo-correlacional, además la información se recopiló mediante un inventario de estrategias metacognitivas y la recopilación de actas de notas. Se contó con una muestra de 123 alumnos y en el resultado se evidenció la existencia de una relación directa entre las dos variables mencionadas.

Igualmente, Romani (2022) quien investigó con el objetivo de explorar la relación entre la metacognición, la regulación emocional y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de Lima. Para ello se aplicó el enfoque cuantitativo y se utilizó como instrumentos un inventario de estrategias metacognitivas y un cuestionario aplicado a la muestra de 196 alumnos. El resultado reveló una asociación directa entre las dos variables, y una diferencia significativa relacionada a las facultades estudiadas y al sexo de los encuestados. En cuanto a la conclusión, se precisó la relevancia del monitoreo

como parte de la metacognición para que los estudiantes sean supervisores de su propio aprendizaje.

Asimismo, Puma *et al.* (2020) llevaron a cabo un estudio para corroborar la correlación entre las estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico en universitarios. Para ello, los autores agruparon a 61 alumnos de educación superior a quienes se eligió como muestra y los resultados demostraron la existencia de una correlación, finalmente se obtuvo como conclusión que hay una correspondencia débil.

Otro autor fue Paredes (2019) quien realizó una investigación para analizar la correlación entre las estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y el rendimiento académico. Para alcanzarlo, se aplicó el enfoque cuantitativo con diseño no experimental, además se aplicaron cuestionarios a una muestra de 466 educandos. Al finalizar se demostró que no hay relación significativa entre ambas variables, así como tampoco se evidencia relación entre la segunda y la tercera. Este hallazgo conllevó a concluir que se recomienda a los docentes enseñar acerca de las estrategias mencionadas.

También Morales (2019) estudió con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Ingeniería. El tipo de investigación fue descriptiva correlacional y se seleccionaron a 262 alumnos. Para compilar la información se administró un inventario y una escala de calificaciones. Finalmente, se obtuvo como resultado una correlación entre la primera variable y el desempeño académico, luego se concluyó que existe evidencia para correlacionar significativamente a ambas.

Sobre los sustentos teóricos de la variable estrategias metacognitivas, Veenman (2015) explica que el término metacognición hace referencia al control que ejerce el individuo sobre su propio conocimiento, además de la capacidad de regular el proceso de aprender así como manejar los conceptos adquiridos. Cabe añadir que el concepto se origina en los planteamientos realizados por Jean Piaget como parte de la psicología del desarrollo y en un principio las investigaciones se centraron en las reflexiones que tiene la persona en relación al desarrollo de la memoria.

Posteriormente, se realizaron investigaciones que desarrollaron los esbozos de Piaget, se incluyeron recopilaciones acerca de qué conocimiento

tienen los bebés y los niños sus propios estados mentales; posibles causas y consecuencias del conocer cómo funciona la mente; al igual que descubrimientos acerca de las similitudes y diferencias del conocimiento mentalista entre individuos y culturas (Flavell, 2004).

Sumado a ello, en 1977, John Flavell desarrolló el término metacognición para plantear que la usanza de recursos cognitivos propios no es casual, por el contrario, se activan cuando surge la necesidad de afrontar tareas o resolver problemas concretos, todo esto con el objetivo de elegir cuál es la estrategia ideal en cada situación (Muñoz y Ocaña, 2017). Para Flavell, durante el proceso de metacognición, el estudiante puede darse cuenta de lo que aprende, controlar cómo aprender y puede incluso planificar la manera en la que aprenderá y evaluar posibles decisiones y acciones futuras (Flavell, 2004).

Más adelante, en 1978, Ann Brown confirmó lo planteado por Flavell explicando que la metacognición es el dominio premeditado y consciente de las actividades cognitivas y añadió que el concepto de autorregulación va de la mano con el estudio de la metacognición. Por consecuencia, cada acción forma parte de un mecanismo en la que el individuo controla sus propias destrezas y puede darse cuenta de ello (Muñoz y Ocaña, 2017).

Es así que la metacognición hace referencia a la conciencia de una persona y al autocontrol del pensamiento, según Amal y Mahmudi (2020) al emplearla se va formando en el individuo un alto nivel de habilidad para controlar activamente el aprendizaje. Otra frase usada útil para describir este proceso es la de “pensar sobre el pensamiento” porque el proceso metacognitivo implica reflexionar acerca de lo que se está pensando, y dentro de la cavilación se eligen acciones para resolver problemas y la forma en las que se aplicarán.

Según Tavakoli y Koosha (2016), el proceso metacognitivo se expresa en las estrategias metacognitivas y estas se caracterizan por ser encaminadas, procedimentales, deliberadas, acuciosas y necesarias. También, para ser consideradas como técnicas deben de ser sucesivas en su ejecución y sus objetivos están orientados a gestionar el aprendizaje, planificar la actividad cognitiva y evaluar los resultados de su propia aplicación.

Se conoce como estrategias cognitivas a las actividades encaminadas con el objetivo de reconocer aquellos procedimientos mentales que son útiles, al igual que reconocer cómo usarlas y saber adaptarlas cuando sea necesario.

Hurtado (2018) sostiene que estas estrategias implican un procedimiento concreto para interiorizar los conocimientos, como la clasificación de información con de apuntes o esquemas. Las actividades son sistemáticas y conscientes y para llevarlas a cabo se realiza una reflexión crítica en la cual los educandos meditan sobre las labores planteadas por los docentes de cada materia (Osse y Jaramillo, 2008).

De acuerdo con Hartman (2001) citado por Amal y Mahmudi (2020), los estudiantes siguen cuatro pasos cuando aplican las estrategias metacognitivas: en primer lugar, identifican las tareas, en segundo lugar, determinan el enfoque de la labor a realizar, en tercer lugar, seleccionan la información aprovechable empleando técnicas de comprensión y habilidades de gestión de datos, finalmente, evalúan el trabajo efectuado así como la eficacia de los métodos que se aplicaron para completar la tarea.

Figura 1

Pasos para aplicar estrategias metacognitivas según Hartman (2001)



Nota: La propuesta de Hartman (2001) sostiene que los alumnos siguen un procedimiento para enfrentar sus actividades o resolver sus tareas aplicando la metacognición. Fuente: elaboración propia

En 1983, Lipson y Wixon realizaron un estudio para comprobar la efectividad del uso de estrategias metacognitivas y entre sus resultados hallaron que los aprendices que monitorean su propio aprendizaje son conscientes de cuándo y cómo tienen que adaptar su comportamiento para obtener resultados efectivos, mientras que aquellos que no evidencian el uso de las estrategias

presentan un comportamiento estratégico pobre en comparación con sus compañeros (Karlen, 2016).

Un factor clave en el éxito de la resolución de tareas es que los educandos tienen la posibilidad de ejercer el autocontrol para monitorear su forma de aprender mientras realizan sus actividades, esto además de identificar si alcanzaron sus metas al finalizar. Quiroga (2016) añade que este tipo de estrategias son reguladoras del proceso cognitivo y se aplican de manera intencional con el fin de buscar un aprendizaje profundo y efectivo. Por lo tanto, la metacognición no solo implica evaluar los resultados, sino plantear objetivos y supervisar en todo tiempo lo que se aprende, así como poner un énfasis especial al cuándo y al cómo.

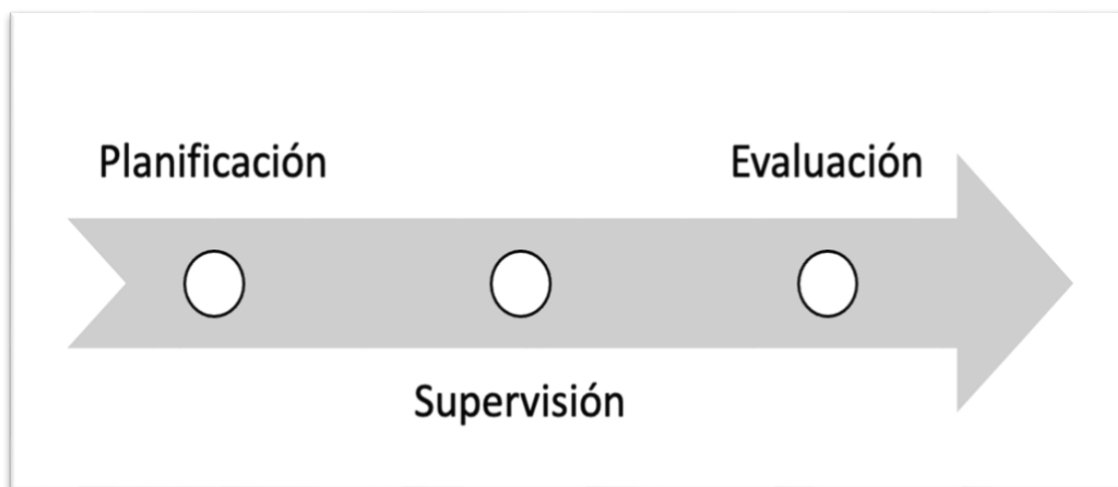
Es así que se establecen tres fases en las que se manifiestan las estrategias metacognitivas de acuerdo a la función que cumplen dentro del proceso cognitivo: planificar, supervisar y evaluar (Quiroga, 2016). Y se dividió la variable en tres dimensiones, en primer lugar, la planificación ayuda a establecer metas y definir tácticas para alcanzarlas. En segundo lugar, la supervisión permite al estudiante controlar su aprendizaje sobre la base de los logros requeridos y en tercer lugar, la evaluación coteja el resultado obtenido en relación a los objetivos.

Karlen (2016) cita a Woolfolk (2015) para afirmar que la planificación del hacer metacognitivo involucra tomar decisiones sobre la cantidad de tiempo que se usará para una tarea o problema, así como elegir la forma de empezar, los recursos que se utilizarán, el orden del proceso a seguir y los conceptos a los que se prestará mayor atención. La supervisión o monitoreo implica la atención plena a la forma en la que el individuo, en este caso el educando, adquiere nuevos saberes, y la evaluación se encamina a valorar resultados en relación a los objetivos.

Al tener en cuenta lo revisado previamente, se realizó el siguiente esquema con las tres fases:

Figura 2

Las tres fases de las estrategias metacognitivas según Woolfolk (2015)



Nota: Woolfolk (2015) divide la aplicación de estrategias metacognitivas en tres etapas de acuerdo a la manera en cómo los estudiantes las empleaban. Fuente: Yves Karlen (2016)

Al planificar la tarea, los participantes tienen que identificar de forma clara los objetivos y se involucran con el material progresivamente para poder llegar a las metas planteadas. Luego, la acción de monitorear lleva a la población estudiantil a examinar y administrar su entendimiento a medida que progresan durante sus actividades. El último paso impulsa a los aprendices a autoevaluar la forma en cómo se desempeñaron y su actitud durante el proceso, además, el objetivo de esta etapa es apropiarse de las acciones que resulten convenientes de modo que puedan retenerlas e internalizarlas como habilidades habituales que puedan ser aplicadas en el futuro de forma intencional (O'Malley y Chamot, 1990, como se citó en Díaz, 2015).

Por su parte, Zou y Ou (2020) explicaron que los estudiantes obtienen beneficios cuando aplican las tres fases mencionadas durante sus actividades, ellos mencionaron, por ejemplo que les ayuda a controlar su propio aprendizaje y a mejorar su rendimiento debido a que tienen claro el propósito por el cual realizan esfuerzos, además, establecen de forma voluntaria un seguimiento a sus actividades y adoptan medidas correctivas cuando se equivocan.

Los autores añadieron a los aportes de sus predecesores que las estrategias metacognitivas son habilidades generales que se subdividen en tres subestrategias: la primera es planificar lo que se aprenderá, eso implica elegir una dirección ideal así como recopilar los recursos necesarios para tener en cuenta lo que se debe hacer, cuándo y cómo, al igual que la secuencia de las acciones; y la asignación del tiempo y las energías para emprender la actividad.

La segunda subestrategia es monitorear, de acuerdo con Zou y Ou (2020), el estudiante reflexiona acerca de cuánto ha comprendido en relación a la tarea y a la información que va revisando, asimismo puede controlar la calidad de lo que se produce. Finalmente, la tercera subestrategia es evaluar, aquí se tiene en cuenta la eficiencia del resultado en comparación con los reglamentos preestablecidos.

Sobre los sustentos teóricos del rendimiento académico, la palabra rendimiento hace referencia a la correspondencia entre un producto alcanzado y los recursos empleados para su ejecución (Real Academia Española, s.f., definición 2). De igual forma, Grasso (2020) añade que el origen del término proviene del latín “reddere”, que a su vez une las expresiones “hacia atrás” y “dar”, por lo que se interpreta como la evaluación de resultados o el recuento de los beneficios obtenidos al finalizar un proceso.

El mismo autor indica que el concepto, en un principio, se aplicó durante la Revolución Industrial para valorar el trabajo de una persona en relación a la cantidad de la producción obtenida. Es así que, el rendimiento se relaciona con la eficacia para alcanzar resultados específicos y se empleó como apoyo para exigir a la clase trabajadora ciertos estándares de calidad. Posteriormente, la necesidad de educar a la población obrera conllevó a la apertura de escuelas en las cuales se adoptó el vocablo rendimiento para considerar la forma en cómo progresan los educandos dentro del sistema educativo (López, 2013).

Por consecuencia, León *et al.* (2021) cita a Pizarro (1985) para explicar que, el rendimiento hace referencia a una medida estimativa de las facultades del alumno durante un periodo, usualmente se adjudica después del proceso de enseñanza. O sea, el aprendiz responde de una manera observable a la actividad didáctica del profesor, y los resultados obtenidos son cualificados en relación con los objetivos educativos.

De igual forma, Chadwick (1979) citado por Kohler (2013) sostiene que el rendimiento académico expresa las capacidades psicológicas que el estudiante desarrolló y actualizó durante el momento de enseñanza y aprendizaje. Lo alcanzado hace posible que el alumno progrese durante el periodo académico y el conjunto de logros obtenidos se sintetizarán en una calificación final, usualmente cuantitativa, que le otorga un evaluador.

Las metas cumplidas están relacionadas a los objetivos establecidos en el silabo o programa de cada asignatura que lleva el estudiante durante el semestre. El rendimiento académico se obtiene cuando el docente evalúa si se superó o no las pruebas que se realizaron o si se está en proceso de lograrlo, de manera que los puntajes funcionan como indicadores para alcanzar estándares de calidad (Kohler, 2013).

Corresponde señalar la diferencia entre rendimiento escolar y rendimiento académico, mientras que la primera expresión se aplica dentro de la educación básica, la segunda corresponde a los educandos del nivel superior como la población universitaria (Lamas, 2015). En ambos casos, el cumplimiento de objetivos o metas se expresa en calificaciones, en Perú se emplea la escala vigesimal de manera que los puntos otorgados por los profesores van de cero (0) a veinte (20) y se establece la siguiente diferenciación: las notas iguales a 10 o menos representan la desaprobación, los puntajes de 11 a 20 simbolizan aprobación y el 20 es equivalente al cumplimiento óptimo de las metas (Llanos *et al.*, 2001)

Figura 3

Escala vigesimal usada en la educación peruana según Llanos et al. (2001)

Puntajes obtenidos por los alumnos	Resultados
0 – 10	Desaprobación
11– 20	Aprobación

Nota: En Perú, los educandos obtienen una calificación que va de 0 a 20, como se observa en la tabla, de acuerdo con la nota alcanzada se determina si estos aprueban o desaprueban los cursos que llevan. Fuente: elaboración propia.

Pérez *et al.* (2018) rescatan los planteamientos realizados por los autores mencionados previamente en relación a que el rendimiento académico está asociado con las calificaciones alcanzadas por el estudiante, además, añaden que el puntaje no es casual o espontáneo, sino, por el contrario, se rige dentro de un sistema establecido por el Ministerio de Educación del país para garantizar la eficacia y transparencia de su aplicación. También, destacan que se alcanzan los puntajes mediante exámenes o pruebas efectuados durante cierto periodo de tiempo en el transcurso de la etapa académica.

Por otro lado, el concepto está condicionado por múltiples factores que limitan o maximizan el desempeño estudiantil, en primer lugar, el educando posee características inherentes o también llamados factores intrapersonales como la edad, el género, el nivel socioeconómico, los conocimientos previos sobre un tema o una materia estudiada. En segundo lugar, existen los aspectos externos o factores interpersonales, por ejemplo, las variaciones que se realicen en el diseño curricular de la universidad, los cursos asignados que se acumulen durante el periodo así como la metodología de enseñanza (Edel, 2003).

López y Useche (2021) coinciden explicando que la capacidad del estudiante de retener información y aplicar esos conocimientos en beneficio de progresar en la resolución de una tarea, pueden ser evaluados de forma cuantitativa o cualitativa por el docente, a su vez, propone que el promedio de las notas alcanzadas durante el ciclo coadyuve a agrupar a los estudiantes en rangos de desempeño a los que se le asigne un nombre para así diferenciar su nivel de desenvolvimiento, esto beneficiaría el monitoreo de los logros y de las posibilidades de mejora. Entre los rangos que proponen mencionan denominaciones como Excelente, Bueno, Regular, entre otros.

De acuerdo con Sanchez *et al.* (2018), el uso de categorías para determinar el nivel del rendimiento académico resulta efectivo para el docente responsable de la asignatura por ser un mecanismo de medición inmediato con el cual puede identificar las falencias que debe atender. También es útil como fuente de información para organizar una retroalimentación adecuada y le permite realizar una autoevaluación con el fin de tomar decisiones relacionadas a las sesiones de aprendizaje (Uysal y Sarier, 2019)

Otro beneficio de medir el rendimiento académico está relacionado con monitorear el desarrollo cognitivo del educando. Según Gutiérrez de Rozas *et al.* (2022), el aprendizaje adquirido está vinculado con el desempeño social, emocional y físico del individuo porque lo retenido será aplicado en diferentes niveles según sea necesario, por lo cual, al tener como referencia las calificaciones, se puede ayudar a potenciar el grado de dominio de los conocimientos empleando como apoyo los de autoconcepto y autorregulación.

Para referirse a las dimensiones, Ñaupari (2014) propone que el rendimiento académico está compuesto por dos indicadores que se promedian, estos son el Promedio final de las calificaciones, es decir la media de todos los puntajes registrados en el semestre y el Índice de aprobación o la cantidad de cursos o materias aprobadas en el mismo periodo de tiempo estudiado.

De acuerdo con la propuesta, el promedio de los dos términos: Índice de aprobación y Promedio final, otorga una calificación general que se emplea para valorar el rendimiento académico en tres niveles: bajo, regular y alto, de modo que es posible diferenciar el desempeño de la población estudiantil al tener como base los puntajes alcanzados de forma progresiva en el semestre. Es así que se empleó lo planteado por Ñaupari (2014) por ser considerado como una vía óptima para la adecuada realización de esta investigación.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La exploración efectuada fue de tipo básica. También conocida como pura o dogmática, su principal característica reside en que su origen y desarrollo se sostiene en un marco teórico, y se aplica con la finalidad de contribuir a la búsqueda de un nuevo conocimiento científico (Ceroni, 2010). También puede definirse como la exploración continua y sistemática por indagar lo desconocido y así proveer de teorías y conceptos útiles que resultan elementales para facilitar futuras aplicaciones (Luna, 1989).

3.1.2. Enfoque de investigación

En esta ocasión, se empleó el enfoque cuantitativo. Para Morgan (2019), la aplicación de esta perspectiva se basa en la administración, visualización y examen de los datos recopilados mediante diversas técnicas como la encuesta. Además, el autor sostiene que el orden y la sistematización de cifras resulta ventajoso al investigador para la comprobación deductiva de las hipótesis planteadas previamente.

Por su parte, D'olivares y Castebianco (2015) citan a Bergman (2008) para afirmar que la investigación cuantitativa está orientada a poner a prueba las hipótesis que nacieron del razonamiento deductivo obtenido de la teoría, y a lo largo de su aplicación procura reconocer leyes universales y causales.

3.1.3. Nivel de investigación

Se optó por el nivel correlacional, porque comprueba el rango de correspondencia estadística entre categorías, conceptos o variables establecidas en relación a una población examinada en un contexto particular (Bernal, 2010). Es decir, no existe ningún tipo de situación de influencia, por lo que si se produjera algún cambio entre las variables, estas no se afectarían entre sí.

El nivel de cooperación entre la cantidad de variables establecidas se mide, cuantifica y analiza a cada una. Asimismo, los estudios correlacionales

destacan porque es posible evaluar dentro de una misma investigación diferentes niveles de vinculación de las variables (Hernández *et al.*, 2014).

3.1.4. Diseño y esquema de investigación

Para investigar, se aplicó el diseño no experimental transversal correlacional. Se determinó de esta manera porque la data fue reunida pasivamente y no se incluyó ningún tipo de tratamiento o alteración durante el desarrollo de la exploración (Monje, 2011). De acuerdo con Agudelo *et al.* (2008), se reconoce como no experimental al diseño que investiga hechos que ya ocurrieron en el pasado y por ser menos rigurosa en comparación con otros diseños. Además, una de sus ventajas radica en la observación de variables y sus respectivas relaciones dentro de un contexto natural y cercano.

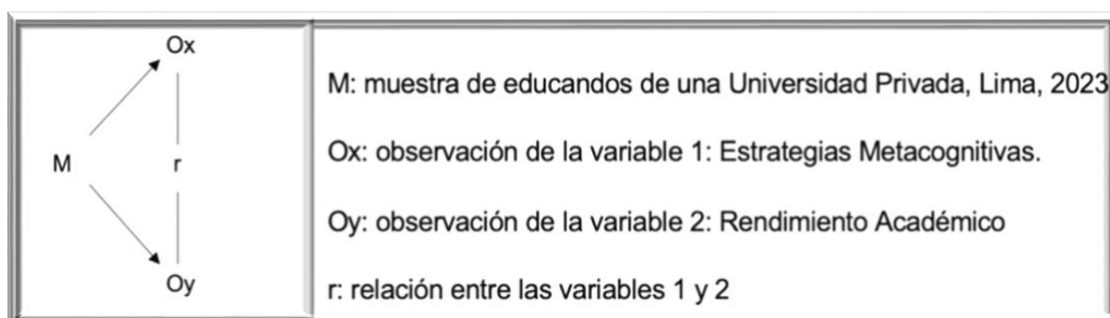
En cuanto a la siguiente característica, se denomina diseño transeccional debido a que la información se reúne “una sola vez” con el propósito de describir las variables así como analizar la interrelación durante un tiempo específico (Agudelo *et al.*, 2008).

Sousa *et al.* (2007) explican que los diseños de correlación o covarianza se emplean para sondear las alteraciones en una o más variables y cómo se vinculan a los cambios en otras. Es posible identificar, analizar y describir el grado y la fuerza de esas asociaciones, de modo que los resultados obtenidos brinden las pautas necesarias para constituir una hipótesis que será probada en los estudios de índole no experimental.

En esta investigación podemos apreciar la siguiente esquematización:

Figura 4

Esquema de diseño de investigación



3.2. Variable y operacionalización

3.2.1. Definición conceptual de la variable: Estrategias Metacognitivas

Son aquellas habilidades que el individuo posee y decide emplear para regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está relacionada con el control del comportamiento durante la resolución de actividades (Hartman, 2001, como se citó en Muhid *et al.*, 2020).

3.2.2. Definición operacional de la variable: Estrategias Metacognitivas

Cuando un estudiante se dispone a cumplir con una tarea, necesita realizar algún tipo de planificación, eso determina que el alumno reflexione acerca de cómo puede adquirir conocimientos. Según Anthony Samy (2021) las personas que son conscientes de su proceso cognitivo, son capaces de gestionar mejor su aprendizaje, además, desarrollan compromiso para alcanzar los objetivos de la lección.

La variable mencionada se emplea para planificar, monitorear y regular la cognición para lograr metas (Zimmerman y Martinez, 1986), de esta manera se establece que la variable cuenta con tres dimensiones:

Planificación: El estudiante dispone previamente de la información con la que cuenta y organiza los materiales, textos o instrumentos (visuales o físicos) de manera conveniente y significativa para emplearlos en la actividad que realizará (Morales, 1991, como se citó en Novoa *et al.*, 2021).

Supervisión: Se realiza para confirmar si la tarea se está realizando de acuerdo con lo planificado, para ello es importante identificar los posibles obstáculos, las causas y la eficacia de lo avanzado (Strang, 1965, como se citó en Elosúa y García, 1993).

Evaluación: Valoración del proceso cognitivo. Para alcanzarlo, el estudiante debe apreciar la calidad de los resultados logrados en comparación con los propósitos y los requisitos que le solicitó el docente al iniciar (De la Calle, 2022).

3.2.3. Definición conceptual de la variable: Rendimiento académico

Durante un periodo establecido, los alumnos manifiestan su entendimiento en diversos grados por lo cual, el desempeño se expresa en una

cifra numérica, la cual se emite luego que el docente evalúe el producto presentado por sus estudiantes. La nota, además, manifiesta cómo prosperó el aprendizaje (Busta, 2010). Gonzáles y Quispe (2016) describen que el rendimiento académico evidencia la capacidad intelectual alcanzada por cada estudiante luego de resolver problemas de índole práctico y teórico en sus asignaturas.

3.2.4. Definición operacional de la variable: Rendimiento académico

Se obtiene al promediar las calificaciones logradas en cada asignatura al concluir el ciclo (Ñaupari, 2014), y los puntajes obtenidos son agrupados de esta forma: Bajo (0 a 10,5), Regular (10,5 a 14,5) y Alto (14,5 a 20). El resultado final se clasificará como lo indica la siguiente figura (Ver figura 5).

Figura 5

Fórmula para obtener el Rendimiento académico según Ñaupari (2014)

Estudiante	PROM	IA	PROM + IA	Rendimiento académico
x_1	1 bajo	1 bajo	2	1 = Bajo (10,5)
x_2	1 bajo	2 regular	3	
x_3	2 regular	1 bajo		
x_4	3 alto	1 bajo	4	2 = Regular (10,5-14,5)
x_5	2 regular	2 regular		
x_6	2 regular	3 alto	5	
x_7	3 alto	2 regular		
x_8	3 alto	3 alto	6	3 = Alto (14,5-20)

Nota. Esta figura muestra cómo el Rendimiento académico es sistematizado en tres niveles según el resultado del Promedio final: Bajo (10,5), Regular (10,5 a 14,5) y Alto (14,5 a 20).

En esta ocasión, se empleó el análisis documental de las actas que contienen las notas de los universitarios de la facultad seleccionada durante el periodo académico seleccionado.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Esta palabra alude a una colección de elementos con características relacionadas que están destinadas a ser examinadas. (Ventura, 2017). Para hacer efectiva una investigación, de este grupo se seleccionará una cantidad representativa que se conocerá como muestra. La población de estudio puede conformarse por individuos, animales, muestras biológicas, familias, entre otras. También es conveniente identificar de forma clara los objetivos del estudio para avalar que las conclusiones extraídas sean precisas (Arias *et al.*, 2016).

Por consiguiente, la totalidad poblacional que se consideró es infinita y se constituyó por educandos pertenecientes a la facultad de Comunicaciones de una universidad, Lima. A continuación se explican los criterios que se han considerado para delimitar el estudio.

Criterio de inclusión:

Se atendió a los educandos pertenecientes a pre grado, ambos sexos, de una facultad de Comunicaciones de una universidad privada de Lima, de los diez ciclos, que cursan su carrera durante el periodo 2023-1.

Criterio de exclusión:

Se obvió la intervención de los alumnos egresados antes del ciclo 2023-1, de quienes repitieron alguna materia, y de los que reservaron su matrícula o se hayan retirado de algún curso.

3.3.2. Muestra

Se constituye como aquella porción que posee características representativas de un universo explorado. Al iniciar una investigación, se elige un grupo determinado de individuos sobre los cuales se recopiló información. La selección de la cantidad de participantes debe realizarse considerando las variables y el total de participantes, de modo que los resultados permiten realizar una inferencia estadística acerca de la población total (García *et al.*, 2013).

3.3.3. Muestreo

Debido a que la población es ilimitada, se decidió aplicar el muestreo no probabilístico intencional constituido por 120 educandos de la facultad de Comunicaciones de una universidad privada de Lima. Los individuos que participaron de la investigación fueron seleccionados al tener en cuenta criterios de inclusión como características clínicas, temporales o demográficas, así como criterios de exclusión que son aquellas que pueden estorbar con el análisis de los resultados (Otzen y Manterola, 2017).

3.3.4. Unidad de análisis

Estuvo constituida por un alumno de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima en el año 2023.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnica

Se utilizó la encuesta. Este procedimiento se efectúa para recolectar información de una muestra elegida con preguntas o reactivos. Los encuestados proporcionan datos u opiniones que posteriormente serán empleados para comprobar las hipótesis. Usualmente se lleva a cabo la encuesta para medir de forma cuantitativa las características de la población, todo lo hallado se compila en un inventario que será esencial (Sánchez *et al.*, 2018).

3.4.2. Instrumentos

En esta oportunidad, se empleó el cuestionario. De acuerdo con Martín (2004), se utiliza para recabar información que luego será cuantificada y estandarizada. Asimismo, la encuesta se apoya en el cuestionario para comparar los resultados obtenidos de los individuos integrantes de la muestra. Es relevante que este instrumento sea evaluado por expertos para garantizar su validez y confiabilidad.

Se usó la escala de Likert en la primera variable y el cuestionario se compuso con 6 ítems que evaluaron la primera dimensión (planificación), 7 para medir la segunda dimensión (supervisión) y 7 relacionados a la tercera

(evaluación). En el caso de la segunda variable se adoptó la escala vigesimal en la que se agrupó las calificaciones de los alumnos del ciclo 2023- 1.

3.4.3. Validez y confiabilidad

Esta mide el alcance de la herramienta de medición con el fin de presentar una evidencia que respalde su eficacia. Los instrumentos deben revisarse de forma sistemática para cuantificar la aprobación del contenido, en este caso son preguntas o ítems, a su vez se busca mejorarlas en beneficio de la exploración (Yusoff, 2019). Ese resultado sirve como una evidencia que ratifica la validez general de la investigación.

Tal es así que para garantizar la efectividad del cuestionario diseñado (Anexo 3), se empleó la validez de contenido en la cual se consultó a tres (3) expertos a quienes se les hizo llegar el modelo del instrumento con una lista de instrucciones para evaluar los ítems en relación a las variables exploradas (Anexo 4).

Por otro lado, la confiabilidad está relacionada con la réplica de los resultados del estudio, en el caso de volver a aprovechar los mismos instrumentos de medición en situaciones distintas (Chetwynd, 2022). Este concepto también contribuye a resguardar la solidez y eficacia del estudio. Luego de la aprobación de los expertos, se administró un ensayo piloto que consistió en compartir el cuestionario mediante un código QR a veinte (20) alumnos, todos respondieron voluntariamente las preguntas con sus celulares al finalizar sus clases (Anexo 6).

Para constatar la fiabilidad de los datos obtenidos, estos fueron llevados a una tabla con la que se calculó el Alfa de Cronbach (α) que resultó **0.89**. Según Herrera (1998), el promedio de validez que se encuentra dentro del parámetro de 0,71 y 0,99 contiene una confiabilidad excelente. De esta forma, el instrumento Cuestionario para los alumnos aplicado en la investigación detallada obtiene una validez excelente (Anexo 5).

3.5. Procedimientos

La variable de Estrategias Metacognitivas se subdividió en tres dimensiones, cada una de estas tuvo una cantidad determinada de preguntas, las cuales sumaron en total veinte (20). La encuesta fue digitalizada utilizando un formulario de Google en el que compilaron todas las interrogantes y respuestas para hacer más sencilla la lectura.

El enlace del cuestionario fue compartido posteriormente con ciento veinte (120) estudiantes de la Facultad de Comunicaciones por medio de un enlace web y un código QR. Se explicó a cada alumno la razón de la encuesta y estos accedieron a resolverla empleando sus celulares luego de salir de las clases. Finalmente, lo recabado se sistematizó en el programa estadístico SPSS para asegurar la tabulación correcta y ordenada del producto final.

Para la segunda variable, se recopilaron las calificaciones que obtuvo cada estudiante de la facultad como promedio ponderado al concluir el ciclo. Las calificaciones se organizaron en un tabla y se agruparon en rangos relacionados a las notas logradas.

3.6. Método de análisis de datos

La estadística inferencial se emplea para estimar conclusiones sobre la población total luego de estudiar la muestra elegida (Fraile, 2005). En este caso, se seleccionó a ciento veinte alumnos, hombres y mujeres, en representación de la población estudiantil total, y los datos observados se analizaron para comprobar si es posible aceptar o rechazar la hipótesis.

Por su parte, la estadística descriptiva se trata de la compilación, clasificación e inferencia de la información obtenida para describir de forma correcta las características esenciales de las variables investigadas, a su vez, la descripción puede apoyarse en gráficos o tabulaciones (Matos *et al*, 2020). Para realizar el análisis adecuado de los resultados, estos pasaron por un proceso descriptivo e inferencial.

3.7. Aspectos éticos

Esta indagación se sostiene en la seriedad de las fuentes consultadas, por ejemplo, se recopilaron libros, artículos indexados y tesis en español e inglés, dando prioridad a los textos publicados en un periodo menor a cinco años. Los autores mencionados son reales y fueron citados empleando los estándares de la Norma APA en su séptima versión y el texto final fue organizado al tener en cuenta el formato planteado por la universidad.

La redacción se realizó cuidadosamente respetando las fuentes bibliográficas para evitar cualquier tipo de plagio. De igual forma, el instrumento fue elaborado por la autora y fue sometido a una evaluación estricta por docentes expertos en la materia para asegurar su fiabilidad. Finalmente, los datos de la población estudiantil fueron organizados con respeto y especial consideración para mantener el anonimato y la privacidad de los participantes. También, los alumnos contestaron el cuestionario espontáneamente sin coacciones, las contestaciones se recopilaron en tiempo real por lo cual se garantiza que la información expuesta es real y no fue alterada de ninguna forma.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

Por la forma en cómo se usaron las herramientas, se alcanzó lo siguiente:

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de la variable Estrategias Metacognitivas

	f	%
Nunca	0	0
Casi nunca	1	0,8
A veces	7	5,8
Casi siempre	56	46,7
Siempre	56	46,7
Total	120	100

Nota. Cantidades obtenidas en SPSS

Se aprecia que el 46,7% de los educandos afirmó que “siempre” usan estrategias metacognitivas durante la resolución de sus actividades, de igual forma, la misma cantidad se repite con aquellos que aseveran que “casi siempre” las aplican. En la misma tabla, se aprecia que sólo el 0.8% indicó que “casi nunca” tiene en cuenta la aplicación de habilidades para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

De manera global, la muestra proyecta una diferencia marcada entre las dos opciones que son los extremos de la escala: “nunca” y “siempre”, mientras que la primera alternativa obtuvo 0%, la quinta opción alcanzó casi la mitad del total. El resultado preliminar refleja que existe una tendencia en la mayoría de universitarios por dejar de ser actores pasivos en su educación que se limitan a recepcionar información, para emprender acciones que contribuyan a planear, observar y reflexionar acerca de las tareas que les son asignadas.

Tabla 2*Frecuencia y porcentaje de la variable Rendimiento Académico*

	f	%
Bajo	7	5,8
Regular	16	13,3
Alto	97	80,8
Total	120	100

Nota. Datos procesados en SPSS

El 80.8% de los educandos ubicó sus respuestas dentro del nivel “Alto” en relación con su desempeño, mientras que el 13,3% y el 5,8% forman parte de la opción “Regular” y “Bajo” respectivamente. Por lo que se considera que gran parte de la población estudiantil investigada se mantiene en una escala aceptable en cuanto a su compromiso con el desarrollo de las materias del ciclo académico.

De esta manera, al relacionar los porcentajes de las variables 1 y 2 se aprecia que ambas coincidieron en que los grupos que obtuvieron las mayores cantidades son aquellos que se vinculan a las opciones del extremo de la tabla, tal es así que las alternativas “Siempre” y “Alto” tienen proporciones elevadas. En cuanto a lo opuesto, las opciones “Nunca” y “Bajo” presentan los grados menos preferidos de las listas.

Se distingue también que en ambas variables existe una distancia significativa entre las alternativas que obtuvieron mayores porcentajes si se las compara con las opciones que les siguen, por ejemplo, en cuanto a la frecuencia de aplicar la metacognición, en la opción “Casi siempre” se abarcó cerca de la mitad del total de la muestra (46,7%) y la alternativa consecutiva de “A veces” solo obtuvo el 5,8%.

Por su parte, en el Rendimiento Académico se presentó la misma situación con los resultados de las calificaciones, el nivel “Alto” ocupó casi la totalidad (80%) y la opción que le seguía de “Regular” solo alcanzó el 13,3%. Es así que en las dos variables se apreció esta tendencia de que las primeras opciones comprendan un grado importante del total de encuestados.

Tabla 3*Frecuencia y porcentaje de la Estrategias Metacognitivas y sus dimensiones*

		Planificación		Supervisión		Evaluación	
		f	%	f	%	f	%
Válido	Nunca	0	0	0	0	0	0
	Casi nunca	1	0,8	1	0,8	1	0,8
	A veces	10	8,3	6	5,0	19	15,8
	Casi siempre	51	42,5	56	46,7	51	42,5
	Siempre	58	48,3	57	47,5	49	40,8
	Total	120	100,0	120	100,0	120	100,0

Nota. Cantidades obtenidas en SPSS

Al apreciar los resultados de las encuestas, se destaca dentro de la primera dimensión de la variable 1 que el 48,3% de los educandos afirmó que “Siempre” planifica las acciones que realizará como parte de la resolución de sus actividades, de igual manera, el 42,5% indicó que “Casi siempre” las tiene en cuenta. La opciones que menos porcentaje alcanzaron fueron “Nunca” y “Casi nunca” con 0% y 0,8% respectivamente.

En cuanto a la segunda dimensión, el 47,5% de los encuestados aseveró que “Siempre” aplica estrategias para supervisar sus acciones mientras resuelve la tarea que le fue asignada por el docente. Otro resultado apreciable es que el 0% aseguró que “Nunca” inspecciona sus labores mientras las ejecuta y el 0,8% “Casi nunca” lo hace”.

Finalmente, al apreciar la tercera dimensión, cabe destacar que el 42,5% del total manifestó que “Casi siempre” aplica estrategias para evaluar la forma en cómo se desempeño después de haber alcanzado una meta. También se destaca que el 0% señaló que “Nunca” valora sus acciones y el 0.8% “Casi nunca” realiza este proceso.

De manera general, se afirma que la mayoría de encuestados señaló aplicar con mayor frecuencia (“Siempre” y “Casi siempre”) estrategias que contribuyen a preparar, examinar y reflexionar acerca de la forma en cómo se desarrolla su aprendizaje por lo que la metacognición es resaltante en su quehacer académico.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Prueba de normalidad

H0: Los datos provienen de una distribución normal.

Ha: Los datos no provienen de una distribución normal.

Consideramos la regla de decisión:

Sig. <0.05 , se acepta la Ha y se rechaza la H0.

Sig. ≥ 0.05 , se rechaza la Ha y se acepta la H0.

Tabla 4

Prueba de Kolmogorov-Smirnov

	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias Metacognitivas	0,081	120	0,052
Rendimiento Académico	0,197	120	0,000
Planificación	0,094	120	0,011
Supervisión	0,098	120	0,006
Evaluación	0,081	120	0,054

Nota. Datos obtenidos en SPSS

La prueba de Kolmogorov - Smirnov fue el estudio adecuado para verificar la normalidad porque se utilizó una muestra de 120 participantes para la investigación. Obteniéndose así el sig. $0,001 < 0,05$ en la primera variable y un sig de $0,001 < 0,05$ en la segunda.

Así también, en relación a la dimensión Planificación se obtuvo un sig. $0,001 < 0,05$, en Supervisión, un sig. $0,001 < 0,05$; y en Evaluación, un sig. $0,001 < 0,05$.

Por lo tanto, se reconoce que los datos no siguen una distribución normal (Hipótesis alterna), y por consecuencia se utilizarán pruebas no paramétricas (rho de Spearman).

4.2.2. Prueba de Hipótesis

4.2.2.1. Hipótesis general

Ha. Existe relación entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

H0. No existe relación entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Tabla 5

Correlación de las variables de estudio

		Rendimiento Académico	
Rho de Spearman	Estrategias Metacognitivas	Coeficiente de correlación	-0,101
		Sig. (bilateral)	0,271
		N	120

Nota. Datos obtenidos de SPSS.

El producto conseguido de rho de Spearman fue de -0,101 y un sig. de 0,271 > 0,05, esto refleja que hay una correlación positiva baja entre la variable 1 y la variable 2. Por consecuencia se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; es así que se concluye que no existe relación entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Se comprende entonces que la reflexión que realizan los educandos universitarios en relación al desenvolvimiento de su aprendizaje no es suficiente para mejorar en sus calificaciones, también se deben incluir en el debate otros factores relacionados al contexto social, la calidad del ambiente y de las herramientas que se usarán, la claridad de las indicaciones recibidas de parte del docente, el estado emocional del mismo participante, entre otros.

4.2.2.2. Hipótesis específica 1

H1: Existe relación entre las Estrategias de Planificación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

H0: No existe relación entre las Estrategias de Planificación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Tabla 6

Coefficiente de correlación entre la dimensión Planificación y Rendimiento Académico

			Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Planificación	Coefficiente de correlación	-0,053
		Sig. (bilateral)	0,562
		N	120

Nota. Datos procesados en SPSS

El producto obtenido de rho Spearman fue de $-0,53$ y el sig. de $0,562 > 0,05$, por lo cual se señala que existe una correlación positiva moderada entre la dimensión Planificación y la variable Rendimiento Académico, esto conlleva a indicar que: No existe relación entre las Estrategias de Planificación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Lo observado refleja que los educandos emprenden acciones para proyectar las actividades que resolverán como parte de sus materias estudiadas, además de ello es importantes que la institución educativa respalde estas estrategias apoyados en la labor docente. Las indicaciones que reciben los universitarios deben ser precisas para facilitar su realización, también se debe exponer de forma clara los criterios de evaluación para que la población estudiantil se encamine por los pasos adecuados en el cumplimiento de sus metas. Los docentes necesitan también ese respaldo para construir una retroalimentación útil para el crecimiento del aprendiz.

4.2.2.3. Hipótesis específica 2

H1: Existe relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023

H0: No existe relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023

Tabla 7

Coefficiente de correlación entre la dimensión Supervisión y Rendimiento Académico

			Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Supervisión	Coefficiente de correlación	-0,085
		Sig. (bilateral)	0,353
		N	120

Nota. Estadística procesada en SPSS

En los datos obtenidos de rho de Spearman se alcanzó el -0,85 y un sig. de $0,353 > 0,05$ que arrojó que existe una correlación positiva baja entre la dimensión de Supervisión y la variable Rendimiento Académico, es así que se determina que no existe relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Se considera que las acciones metacognitivas orientadas a supervisar cómo se desenvuelven los educandos en el momento de resolver los problemas académicos no es suficiente para elevar las calificaciones de la población estudiantil. Luego del periodo en el cual se vivió la pandemia en el 2019, los universitarios tuvieron que acostumbrarse a ser responsables de su propio aprendizaje por lo cual se necesitan acciones que respalden la autonomía como el acompañamiento docente en calidad de facilitador y la claridad de las indicaciones.

4.2.2.4. Hipótesis específica 3

H1: Existe relación entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

H0: No existe relación entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Tabla 8

Coefficiente de correlación entre la dimensión Evaluación y el Rendimiento Académico

			Rendimiento Académico
Rho de Spearman	Evaluación	Coefficiente de correlación	-0,126
		Sig. (bilateral)	0,17
		N	120

Nota. Estadística obtenida de SPSS

El resultado derivado de rho de Spearman fue de -0,126 y un sig. de 0,17 > 0,05 lo que significa que hay una correlación positiva muy baja entre la dimensión de Evaluación y la variable Rendimiento Académico, de esta manera, se establece que no existe relación entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Se interpreta del resultado que la población estudiantil tiene en cuenta la aplicación de estrategias vinculadas a estimar la forma en cómo desarrollaron sus tareas académicas luego de finalizarlas, sin embargo, no es suficiente para impactar directamente sobre las notas. Se necesita reconocer la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos de forma teórica o práctica. Si bien los resultados pueden ser satisfactorios e incluso pueden llegar a coincidir con los puntajes más altos que los docentes les otorgarán también debe haber espacio para reflexionar sobre la finalidad de lo aprendido y la forma en cómo se llegó a ello.

V. DISCUSIÓN

Se eligió investigar el uso de las metacognición por su relevancia en la exploración de las acciones que emprenden los educandos universitarios durante la resolución de sus tareas, y la forma en cómo dichas actividades contribuyen con sus calificaciones. Las estrategias metacognitivas son procedimientos voluntarios regulados por los educandos que se adquirieron a lo largo de los años de formación, eso conlleva a que se conviertan en potenciales competencias para aprender en el entorno académico.

Los alumnos como protagonistas del proceso educativo recurren a una variedad de tácticas obtenidas por experiencias previas en su formación, de esta manera, progresivamente meditan y descubren cuáles son las convenientes a aplicar para evolucionar en su rendimiento. La reflexión sobre el aprendizaje compone la primera variable, mientras que las notas que describen el desempeño al finalizar el periodo académico son parte de la segunda variable.

Para llevar adelante el estudio, se emplearon las fuentes bibliográficas mencionadas previamente y se recopilaron datos a los que se procesó en SPSS. Seguidamente, se empleó el análisis inferencial, es decir, se observó las características de la muestra elegida con el fin de evidenciar la existencia de una relación entre las variables, luego de analizar esa correspondencia, se dio respuesta a las cuatro hipótesis que se plantearon al iniciar el proyecto.

En cuanto a la hipótesis general, el producto conseguido de rho de Spearman fue de -0,101 el sig. fue de 0,271 > 0,05, por lo cual, se determinó que existe una correlación positiva baja entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023. Esto conllevó a inferir que está presente en la población la preocupación por deliberar acerca del propio aprendizaje, sin embargo se deben tener en cuenta otros factores relacionados al aprendizaje como la finalidad de la enseñanza, la recompensa obtenida, las indicaciones recibidas, entre otros.

Esto coincide con lo demostrado por Martínez y Valencia (2021) en su investigación, en ella, gracias al empleo del coeficiente de Pearson que dio como resultado que existe una relación positiva moderada entre las mismas variables. Para procesar los datos estadísticos, además, añadieron que entre los

participantes de la encuesta existe conocimiento acerca del empleo de la metacognición así como de las acciones de planificación, monitoreo y ejecución.

Lo obtenido en el estudio va de la mano con lo planteado por los autores Zou y Ou (2020) quienes explicaron que aquellos educandos que aplican de manera consciente las tres fases de la metacognición durante sus actividades académicas, desarrollan la capacidad de controlar su propio aprendizaje y presentan mejorías en el rendimiento académico debido a que tienen claro el propósito por el cual realizan esfuerzos, y adoptan medidas correctivas cuando de equivocan.

La metacognición encuentra apoyo en los objetivos del aprendizaje, al iniciar una sesión, el alumno necesita tener clara la meta o logro de sus actividades para ejecutarlas con especial atención al proceso, por lo tanto, se considera importante generar información precisa que motive la realización de actividades vinculadas ya sea al contexto social o al campo profesional.

De igual forma, Díaz (2015) cita a O'Malley y Chamot (1990) para explicar que para cumplir con las asignaturas, los participantes deben definir explícitamente los objetivos y familiarizarse gradualmente con el tema. A medida que avanzan en sus tareas, la acción de monitoreo incita a la población estudiantil a evaluar y gestionar su comprensión. Posteriormente, en la etapa final, los alumnos a meditan sobre su desempeño y actitud a lo largo del proceso.

En cuanto a la primera hipótesis específica, se comprobó mediante el coeficiente de rho de Spearman de -0,53 y el sig. de 0,562 > 0,05 que existe una correlación positiva moderada entre la dimensión Planificación y la variable Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Esto coincide con lo que identificó Morales (2019) en su investigación, el autor mencionado comprobó que existe una correlación positiva entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico, además resaltó que existe una correlación de magnitud pequeña entre la primera dimensión (Planificación) y el desempeño de los estudiantes.

Dentro de lo expuesto, se infiere que la población estudiantil universitaria necesita recibir instrucciones precisas por parte de los docente para emprender sus asignaturas. Los criterios de evaluación también deben quedar claros para respaldar la toma las medidas necesarias en el cumplimiento del objetivo de cada

clase. Esa claridad permite que el alumno planifique adecuadamente las acciones que ejecutará para alcanzar los mayores puntajes.

Lo evidenciado es respaldado por lo argumentado por Karlen (2016) cuando cita a Woolfolk (2015) para afirmar que la Planificación de las actividades metacognitivas implica que el educando haga juicios sobre cuánto tiempo dedicará para resolver una tarea, también, como parte de sus estrategias, puede elegir cómo empezará, los recursos que empleará, el orden a seguir así como los conceptos a los que prestará mayor atención durante el desarrollo de su actividad.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, se verificó que existe una correlación positiva baja entre la dimensión de Supervisión y la variable Rendimiento Académico. Para llegar a este resultado se aplicó el coeficiente de rho de Spearman obteniéndose el $-0,85$ y $0,353 > 0,05$ de sig., de esta manera, se concluyó que no existe una relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023.

Al observar este resultado, se considera que las estrategias metacognitivas diseñadas para monitorear cómo se comportan los estudiantes cuando enfrentan a las dificultades académicas son relevantes durante la metacognición, aún así, son insuficientes para impactar directamente en el Rendimiento Académico porque existe el riesgo de que el alumnado priorice el cumplimiento de su tarea por encima de la supervisión de las mismas.

De esta forma, lo revisado se encuentra una coincidencia con Paredes (2019) quien constató que no hay una correlación resaltante entre las acciones de planificación, supervisión y evaluación, y el Rendimiento Académico de los educandos encuestados por el autor, asimismo, se explica en la investigación que los universitarios realizan actividades para organizar su forma de estudio, pero su conocimiento del control del aprendizaje con fines metacognitivos es limitado para considerarlo como un factor determinante en las calificaciones.

Es importante mencionar que parte de las limitaciones que se presentan en el desempeño está relacionado a que los universitarios debieron adaptarse a estar a cargo de su propia educación tras el impacto de la pandemia en 2019, por lo que se requieren medidas que apoyen la autonomía, como el acompañamiento del docente como facilitador.

Esto se relaciona con Díaz (2015) quien cita a O'Malley y Chamot (1990) para explicar que la supervisión del aprendizaje demanda la completa atención del individuo hacia la manera en la que adquiere nuevos saberes, a fin de comprender, examinar y administrar su entendimiento. Es decir, la segunda fase del proceso metacognitivo es más exigente que la primera etapa, porque la población estudiantil tiene que reflexionar acerca de sus habilidades con la meta de mejorarlas progresivamente.

En cuanto a la tercera hipótesis específica, se confirmó que hay una correlación positiva muy baja entre la dimensión de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023, este resultado se produjo debido a que se obtuvo $-0,126$ en el coeficiente rho de Spearman y $0,17 > 0,05$ de sig.

Al observar los resultados, se infiere que la población estudiantil considera el uso de técnicas relacionadas con estimar la forma en cómo progresaron durante la resolución de sus actividades académicas y la reflexión está presente después de realizarlas, aunque es insuficiente para tener un impacto significativo en las calificaciones. Se reconoce por consiguiente, la necesidad de reconocer el valor de la aplicación teórica o práctica de los conocimientos adquiridos. Debe haber espacio para considerar la importancia de lo que se aprendió y cómo se logró, incluso si los resultados son satisfactorios o no.

Se reconoce que el objetivo de la etapa final es invitar a los alumnos a reflexionar sobre su desempeño y actitud a lo largo del proceso, eso contribuye a que cada individuo se responsabilice por sus acciones y, al mismo tiempo, se le permite cotejar cuáles fueron las más adecuadas para su desempeño. Otro beneficio es que se les permite interiorizar las acciones metacognitivas como hábitos que puedan ser empleados intencionalmente en el futuro.

Los resultados armonizan con Puma *et al.* (2020), estos investigadores demostraron una relación positiva débil entre las variables mencionadas, además, los autores plantearon que las tres etapas (organizar, controlar y valorar) son igual de relevantes por lo cual no se puede destacar ninguna por encima de la otra.

Lo expuesto previamente coincide con Quiroga (2016) quien estableció que las Estrategias metacognitivas son reguladoras del proceso cognitivo y son aplicados por la población estudiantil para buscar un aprendizaje profundo y

efectivo, dentro de ese proceso, se evalúan los resultados con especial énfasis en el cuándo y el cómo se obtuvieron. También, en este momento, los educandos universitarios valoran su propio desempeño y tienen en cuenta los objetivos iniciales de las tareas que planteó el docente.

De manera general, se infiere que las Estrategias Metacognitivas conllevan al estudiante a responsabilizarse por las acciones que emprenden en medio de su aprendizaje, también lo impulsan a crear y proponer actividades nuevas que sean más adecuadas a su contexto. Debido a que la población estudiantil tiene características heterogéneas, existe una variedad infinita de acciones que pueden ser interiorizadas como hábitos para el futuro.

VI. CONCLUSIONES

Primera: En correspondencia con el objetivo general, se constató que no existe relación entre las Estrategias Metacognitivas y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; el rho de Spearman fue de -0,101 lo cual indicó una correlación positiva baja entre ambas variables, con un sig. de 0,271>0,05.

Segunda: En consideración al objetivo específico 1, se verificó que no existe relación entre las Estrategias de Planificación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; el rho Spearman fue de -0,53 lo cual mostró una correlación positiva moderada entre las dos variables, con un sig. de 0,562>0,05.

Tercera: En consideración al objetivo específico 2, se corroboró que no existe relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; el rho Spearman alcanzó el -0,85 que apuntó una correlación positiva baja entre las dos variables y un sig. de 0,353>0,05.

Cuarta: En correspondencia con el objetivo específico 3, se constató que no existe relación entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada, Lima, 2023; el rho Spearman fue de -0,126 que señaló una correlación positiva muy baja entre las dos variables y un sig. de 0,17>0,05.

VII. RECOMENDACIONES

1. La optimización de la calidad del servicio respalda la reputación de una institución, por lo cual se recomienda las autoridades universitarias impulsar la organización de capacitaciones respecto a estrategias conductuales para que los docentes reconozcan cuáles son las acciones adecuadas para potenciar su enseñanza.
2. La realidad académica evidencia que los alumnos universitarios poseen características heterogéneas dado que nuestra nación es tan diversa en términos de cultura y geografía, dichas particularidades impactan en la forma de planificar, examinar y administrar su aprendizaje, por lo tanto, se propone recomendar a los docentes fomentar actividades para que el educando analice cómo se produce el aprendizaje a la luz de su contexto sociocultural.
3. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes reflejan si es necesario un cambio de estrategia para reforzar la eficacia de lo enseñado, por lo cual se sugiere a los docentes considerar dentro de su retroalimentación impulsar al alumno hacia la autoevaluación para reconocer qué acciones fueron necesarias para el logro de sus metas para así identificar con claridad cómo y cuándo se realizaron con el fin de formar hábitos metacognitivos.
4. Se considera a la población estudiantil como punto de partida ya que son ellos a quienes va dirigido el proceso educativo. Por lo cual, los estudiantes líderes pueden ser potenciales aliados para difundir casos de éxito mediante conversatorios, webinars o talleres donde compartan con sus compañeros desde su experiencia académica la diversidad de acciones aplicaron para la resolución de sus tareas, estas actividades promueve la participación del alumnado así como el desarrollo de la autonomía.

REFERENCIAS

- Agudelo Viana, G., Aignerren Aburto, J., y Ruiz Restrepo, J. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, 3(18), 1–46. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2622>
- Ahdhianto, E., Marsigit, H., & Santi, N. (2020). The effect of metacognitive-based contextual learning model on fifth-grade students' problem-solving and mathematical communication skills. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 753-764. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.753>
- Aloqleh, A., & Teh, K. (2019). The Effectiveness of Metacognition on Academic Achievement among the Jordanian Universities Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(9), 460–478. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i9/6315>
- Amal, M., & Mahmudi, A. (2020). Enhancing students' self-efficacy through metacognitive strategies in learning mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1613(1) <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1613/1/012061>
- Anthonymsamy, L. (2021). The use of metacognitive strategies for uninterrupted online learning: Preparing university students in the age of pandemic. *Education and information technologies*, 26(6), 6881-6899.
- Arias Gómez J, Villasís Keever M. y Miranda Novales M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Barreno Freire, S., Haro Jácome, O., Martínez Benítez, J. y Borja Naranjo, G. (2022). Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador. *Revista Cátedra*, 5(2), 75-97. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3552>
- Bernal Torres, C. (2010) *Metodología de la investigación: Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Prentice Hall.
- Busta, P. (2010) *Factores que afectan el rendimiento académico*. Editorial Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Castro Camelo, A., Conejo Carrasco, L., Quintero Castrillón, L. y Vega Oviedo, J. (2022). Análisis de la relación entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas y motivacionales. *Actualidades Pedagógicas*, 1(78), 1-21. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.8>
- Castrillón Rivera, E., Morillo Puente, S. y Restrepo Calderón, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Ceroni Galloso, M. (2010). ¿Investigación básica, aplicada o sólo investigación?. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 76(1), 5-6. <http://bitly.ws/E7TS>
- Chetwynd, E. (2022). Critical analysis of reliability and validity in literature reviews. *Journal of Human Lactation*, 38(3), 392-396. <https://doi.org/10.1177/08903344221100201>
- De la Calle Peñaloza, M. (2022) *Estrategias metacognitivas y la comprensión lectora del sexto ciclo de secundaria en una institución educativa de Huancavelica, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99741>
- Díaz, I. (2015). Training in Metacognitive Strategies for Students' Vocabulary Improvement by Using Learning Journals. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 87–102. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41632>
- D'olivares Durán, N., y Castebianco Cifuentes, C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 3(1), 24–34. <https://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0-0. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Elosúa, M. , y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar (Vol. 1)*. Ediciones Narcea. <http://bitly.ws/E7U2>
- Fernández Da Lama, R. (2019). Evaluación de la metacognición sobre el estudio en estudiantes de psicología. *Revista Psicoespacios*, 13(22), 62-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7063528>

- Flavell, J. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly* 50(3), 274-290. doi:10.1353/mpq.2004.0018.
- Fraile, B. (2005). Análisis de los datos en un proyecto de investigación. *Matronas profesión*, 6(3), 30-36. <http://bitly.ws/E7U4>
- García García, J., Reding Bernal, A. y López Alvarenga, J. (2013) Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 217-224.
- González Achata, A. y Quispe Ticona, P. (2016). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Estadística e Informática de la UNA Puno. *Revista Investigaciones Altoandinas*, 18(1), 103-108.
- Grasso, I. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11(20). 87-102. <http://bitly.ws/EvLn>
- Gutiérrez de Rozas Guijarro, B., López Martín, E., y Carpintero Molina, M. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista de educación*. 398(552). 39-85. <http://bitly.ws/Ewed>
- Herrera, A. (1998). *Notas sobre Psicometría*. Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hurtado Velit, A. (2018). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 1(23), 19-24. <http://bitly.ws/E7Uc>
- Jáuregui Aguilar, A. (2020) *Estrategias metacognitivas en el logro de competencias de la asignatura de estadística general en estudiantes universitarios de pregrado* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital. <http://bitly.ws/E7Uh>
- Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895>

- Kohler Herrera, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288. <http://bitly.ws/EvZg>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- León Quinapallo, X., Mendoza Yépez, M., y Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(5), 140-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890506>
- Levchyk, I., Chaikovska, H., Mazur, O., Adamska, Z. & Zakordonets, N (2022). The Impact of Metacognitive Reading Strategies on Master Students' EFL Reading Proficiency and Academic Achievement. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 48(2), 26-61. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.48.2>
- Llanos Zavalaga, F., Rosas Aguirre, A., Mendoza Requena, D., y Contreras Ríos, C. (2001). Comparación de las escalas de Likert y Vigesimal para la evaluación de satisfacción de atención en un hospital del Perú. *Revista Médica Herediana*, 12(2), 52-57.
- López Martín, R. (2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22(1), 17-41.
- López Zamora, M., y Useche Castro, L. (2021). Métodos estadísticos multivariantes aplicados en el estudio del rendimiento académico: Una revisión de la literatura. *Revista Cognosis*, 6(1), 103-118. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i1.3347>
- Luna, R. (1989). Investigación pura e investigación aplicada. *Revista de Química*, 3(1), 73-81. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/quimica/article/view/4976/4969>
- Martín Arribas, M. (2004) Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Martínez Cárdenas, J., y Valencia Núñez, E. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias químicas. *Uniandes Episteme*, 8(2), 277-290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298205>

- Matos Uribe, F., Contreras Contreras, F., y Olaya Guerrero, J. (2020). *Estadística descriptiva y probabilidad para las ciencias de la información con el uso del SPSS*. Asociación de Bibliotecólogos del Perú. <http://bitly.ws/E7Uj>
- Medina Manrique, C (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 693-702. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n23/a28-693-702.pdf>
- Melendez Jimenez, O. (2022). *Estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes ingresantes a psicología de una Universidad Privada de Lima – 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/80312>
- Mena Osorio, V. (2022) *Autorregulación del aprendizaje, estrategias metacognitivas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - Pasco – 2022* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión] Repositorio digital. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2961>
- Monje Álvarez, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana-Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Morales Faría, L (2019) *Relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación académica con el rendimiento académico en los estudiantes de una escuela de ingeniería industrial* [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/5068>
- Morgan, O. (2019). How decision makers can use quantitative approaches to guide outbreak responses. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 374(1776), 218-365. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2018.0365>
- Muhid, A., Amalia, E., Hilaliyah, H., Budiana, N., & Wajdi, M. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847- 862. https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_2_57.pdf
- Muñoz Muñoz, A. y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística*

- Novoa Castillo, P., Uribe Hernández, Y., Garro Aburto, L., y Cancino Verde, R. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(23), 1–34. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>
- Ñaupari Rafael, F. (2014). Evaluación del rendimiento académico de estudiantes universitarios en la modalidad presencial y virtual. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(2), 69-77.
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Otzen, T. y Manterola C. (2027). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paredes Ayra, D. (2019). Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. *SCIÉENDO*, 22(4), 307-314. <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2019.038>
- Pérez Villalobos, M., Cobo Rendón, R., Sáez, F., & Díaz Mujica, A. (2018). A Systematic Review of the Student Self-Control Ability and Academic Performance in University Life. *Formación universitaria*, 11(3), 49-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>
- Pradhan, S., & Das, P. (2021). Influence of metacognition on academic achievement and learning style of undergraduate students in Tezpur University. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 381-391. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.381>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – PRONABEC (2021) *Memoria anual 2021*. <http://bitly.ws/E7Ux>
- Puma Camargo, M., Hurtado Tiz, D., Santos Jiménez, O., y Vásquez Pérez, J. (2020). Estrategias metacognitiva y rendimiento académico en estudiantes de educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre De Dios. *Revista de Investigación Científica. Universidad Privada de Pucallpa*, 5(1), 17-23. <http://bitly.ws/E7US>

- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Exlibris. Revista del Departamento de Letras*. 1(5), 516- 528. <http://bitly.ws/E7UV>
- Real Academia Española. (2023). Diccionario de la lengua española (23ª ed.)
- Romani Valdivieso, V. (2022) *Estrategias metacognitivas, regulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada en Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/24502>
- Saeedzadeh, M., Raeisoon, M., & Mohammadi, Y. (2018). The Relationship between Cognitive and Metacognitive Strategies and Academic Achievement of Students of Birjand University of Medical Sciences. *Future of Medical Education Journal*, 8(1), 27-30. https://fmej.mums.ac.ir/article_10568.html
- Sanchez Cid, J., Osorio Guzman, M., Martinez Valdes, V., y Garcia Aguilar, G. (2018). Fenómenos diferenciados en educación universitaria: rendimiento académico, inteligencia y creatividad. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(2), 236-248. <http://bitly.ws/Ewcy>
- Sáiz Manzanares, M. y Valdivieso León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de Estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 49-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>
- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C. y Mejía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma Vicerrectorado de Investigación.
- Sousa, V., Driessnack, M., y Mendes, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista latino-americana Enfermagem*, 15(3), 502-507. <http://bitly.ws/E7V5>
- Tavakoli, H. & Koosha, M. (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: The case of Iranian University EFL students. *Porta Linguarum*, 25(1), 119-133. <http://bitly.ws/EmuJ>
- Uysal, S., & Sarier, Y. (2019). Teacher leadership effects on student achievement and student satisfaction: A Meta-analysis of the studies

- published in Turkey and the USA. *Croatian Journal of Education*, 21(3), 989-1010. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i3.3257>
- Veas, A., Castejón, J., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British journal of educational psychology*, 89(2), 393-411. <https://doi.org/10.1111/bjep.12245>
- Veenman, M. (2015). *Metacognition from: Handbook of Individual Differences in Reading, Reader, Text, and Context*. Routledge. <http://bitly.ws/E7V9>
- Ventura León, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista cubana de salud pública*, 43(4), 648-649.
- Yusoff, M. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49-54. <https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zou, X., & Ou, L. (2020). EFL reading test on mobile versus on paper: a study from metacognitive strategy use to test-media impacts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 373-390. <http://bitly.ws/Emvd>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima, 2023						
AUTOR: Gina Espinoza Vicente						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema principal:</p> <p>¿Qué relación existe entre las Estrategias metacognitivas y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023?</p> <p>Problemas secundarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué relación existe entre las Estrategias de planificación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023? - ¿Qué relación existe entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023? - ¿Qué relación existe entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023? 	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación que existe entre las Estrategias metacognitivas y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar la relación que existe entre las Estrategias de planificación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023 - Determinar la relación que existe entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023 - Determinar la relación que existe entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023 	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación entre las Estrategias metacognitivas y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe relación entre las Estrategias de planificación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023</p> <p>Existe relación entre las Estrategias de Supervisión y el Rendimiento académico de los Estudiantes de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023</p> <p>Existe relación entre las Estrategias de Evaluación y el Rendimiento académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad privada, Lima, 2023</p>	<p>Variable 1: Estrategias metacognitivas</p> <p>Habilidades que el estudiante tiene y usa con el objetivo de regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está orientado a la resolución de tareas (Hartman, 2001, como se citó en Muhid et al., 2020).</p>			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
			Planificación	Análisis previo	1-6	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
				Establecimiento de metas		
				Planeamiento del tiempo y esfuerzo		
			Supervisión	Revisión del logro parcial de los objetivos propuestos	7-13	
				Revisión de las explicaciones de clase		
				Búsqueda de ayuda externa		
				Uso de diagramas		
			Evaluación	Relación con conocimientos previos	14-20	
Autoevaluación de logro de objetivos						
Autoevaluación del aprendizaje						
	Autoevaluación del desempeño					

			<p>Variable 2: Rendimiento académico</p> <p>Nivel de comprensión que muestran los alumnos durante un periodo establecido. Se expresa en una cifra numérica, la cual se formula después que el profesor valore el producto presentado por sus estudiantes. (Busta, 2010).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Niveles</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Promedio</td> <td></td> <td></td> <td> Nivel: Ordinal Bajo (10,5) Regular (10,5 - 14,5) Alto (14,5 - 20) </td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles	Promedio			Nivel: Ordinal Bajo (10,5) Regular (10,5 - 14,5) Alto (14,5 - 20)
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles								
Promedio			Nivel: Ordinal Bajo (10,5) Regular (10,5 - 14,5) Alto (14,5 - 20)								
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTO	ESTADÍSTICA PARA UTILIZAR								
<p>TIPO: Básica</p> <p>DISEÑO: Transversal</p> <p>NIVEL: Correlacional</p>	<p>POBLACIÓN: La población es infinita conformada por los estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima.</p> <p>TIPO DE MUESTREO: Aleatorio no probabilístico intencional.</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA: 120 estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima que cursen el semestre académico 2023 - 1</p>	<p>Variable independiente: Estrategias metacognitivas.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>	<p>Descriptiva (Tabla de frecuencias).</p> <p>Inferencial (Prueba de normalidad).</p>								

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrategias metacognitivas	Habilidades que el estudiante tiene y usa con el objetivo de regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está orientado a la resolución de tareas (Hartman, 2001, como se citó en en Muhid et al., 2020)	La variable se midió con 3 dimensiones, estas son: Planificación, Supervisión, Evaluación. Se empleará un cuestionario de 20 ítems, los cuales serán medidos a través de la Escala de Likert. Posteriormente se procesarán en un software de análisis estadístico llamado SPSS para medir la confiabilidad.	Planificación	Análisis previo	1-6	Nivel: Ordinal Escala de Likert Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
				Establecimiento de metas		
				Planeamiento del tiempo y esfuerzo		
			Supervisión	Revisión del logro parcial de los objetivos propuestos	7-13	
				Revisión de las explicaciones de clase		
				Búsqueda de ayuda externa		
				Uso de diagramas		
			Evaluación	Relación con conocimientos previos	14-20	
				Autoevaluación de logro de objetivos		
Autoevaluación del aprendizaje						
				Autoevaluación del desempeño		
Rendimiento académico	Nivel de comprensión que muestran los alumnos durante un periodo establecido. Se expresa en una cifra numérica, la cual se formula después que el profesor valore el producto presentado por sus estudiantes (Busta, 2010).	Ñaupari (2014) explica que el rendimiento académico es el resultado del promedio de dos indicadores: el Promedio y el Índice de aprobación.	Promedio			Nivel: Ordinal Bajo (10,5) Regular (10,5 -14,5) Alto (14,5 - 20)

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Querido(a) estudiante. A continuación se presentan una serie de afirmaciones interesantes, por favor, responda marcando la opción que refleja mejor la forma en cómo resuelves tus tareas.

Tenga en cuenta la siguiente escala:

Nunca (N) - Casi nunca (CN) - A veces (AV) - Casi siempre (CS) - Siempre (S)

Por favor, marque con una “X” solo una respuesta por afirmación.

NOTA: Las respuestas son completamente anónimas. Gracias de antemano por su colaboración.

N.º	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	CATEGORÍAS				
		N	CN	AV	CS	S
DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN						
1	Antes de realizar una tarea, me aseguro de haber entendido qué debo hacer y cómo hacerlo.					
2	Reflexiono sobre la importancia de la tarea que se me pide resolver.					
3	Establezco una ruta o cronograma para cumplir con la actividad que se me pide.					
4	Planteo una técnica o estrategia para resolver mi tarea.					
5	Planifico el tiempo y el esfuerzo que demoraré en terminar mi tarea.					
6	Selecciono los materiales y organizo la información que necesitaré antes de empezar.					
DIMENSIÓN: SUPERVISIÓN						
7	Mientras resuelvo una tarea, me detengo para revisar si lo estoy haciendo bien.					
8	Mientras estoy trabajando, compruebo mi progreso y si es necesario cambio mis estrategias para hacerlo mejor.					
9	Mientras resuelvo una tarea, compruebo si cumplo					

	con las indicaciones del docente.					
10	Identifico y corrijo mis errores a medida que avanzo.					
11	Si no entiendo, busco ayuda de mi docente o de mis compañeros.					
12	Elaboro cuadros, mapas conceptuales, resúmenes o algún tipo de diagrama de apoyo para entender lo que estoy estudiando.					
13	Relaciono el tema con algo que conozco.					
DIMENSIÓN: EVALUACIÓN		N	CN	AV	CS	S
14	Una vez finalizada la tarea, reviso si logré mis objetivos.					
15	Luego de haber terminado la actividad, reconozco si me faltó resolver algo.					
16	Al finalizar, me pregunto cómo me servirá en el futuro lo que aprendí.					
17	Después de cumplir con la tarea, evalúo si mis estrategias fueron las adecuadas.					
18	Después de terminar, reflexiono sobre cómo utilicé el tiempo que tenía para resolver mi tarea.					
19	Medito sobre cuánto me esforcé mientras cumplía con la tarea asignada.					
20	Si no consigo cumplir con la tarea, evalúo los errores para mejorar mi desempeño					

Anexo 4. Juicio de expertos

Experto 1: Mg Quiterio Trujillo Reyna

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): Mg. Quiterio Trujillo Reyna

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, promoción 2023, aula Lima 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es: Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima, 2023; y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.


Atentamente



Espinoza Vicente, Gina del Rosario

DNI: 70017790

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Quiterio Trujillo Reyna
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	educación
Institución donde labora:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	07969436
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas
Autor (a):	Gina del Rosario Espinoza Vicente
Objetivo:	Medir el uso de Estrategias Metacognitivas
Administración:	Autoadministrada
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima
Dimensiones:	Planificación, Supervisión y Evaluación
Confiabilidad:	0.89
Escala:	Escala de Likert
Cantidad de ítems:	20
Tiempo de aplicación:	10 minutos

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas elaborado por Gina del Rosario Espinoza Vicente en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.

RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrategias Metacognitivas

Definición de la variable:

Habilidades que el estudiante tiene y usa con el objetivo de regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está orientado a la resolución de tareas (Hartman, 2001, como se citó en Muhid et al., 2020).

Dimensión 1: Planificación

Definición de la dimensión:

El estudiante dispone previamente de la información con la que cuenta y organiza los materiales, textos o instrumentos (visuales o físicos) de manera conveniente y significativa para emplearlos en la actividad que realizará (Morales, 1991, como se citó en Novoa et al., 2021).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis previo	1. Antes de realizar una tarea, me aseguro de haber entendido qué debo hacer y cómo hacerlo.	4	4	4	
Establecimiento de metas	2. Reflexiono sobre la importancia de la tarea que se me pide resolver.	4	4	4	
Planeamiento del tiempo y esfuerzo	3. Establezco una ruta o cronograma para cumplir con la actividad que se me pide.	4	4	4	
	4. Planteo una técnica o estrategia para resolver mi tarea.	4	4	4	
	5. Planifico el tiempo y el esfuerzo que demoraré en terminar mi tarea.	4	4	4	
	6. Selecciono los materiales y organizo la información que necesitaré antes de empezar.	4	4	4	

Dimensión 2: Supervisión

Definición de la dimensión:

Es el proceso para confirmar si la tarea se está realizando de acuerdo con lo planificado, para ello es importante identificar los posibles obstáculos, las causas y la eficacia de lo avanzado (Strang, 1965, como se citó en Elosúa y García, 1993).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Revisión del logro parcial de los objetivos propuestos	1. Mientras resuelvo una tarea, me detengo para revisar si lo estoy haciendo bien.	4	4	4	
Revisión de las explicaciones de clase	2. Mientras estoy trabajando, compruebo mi progreso y si es necesario cambio mis estrategias para hacerlo mejor.	4	4	4	
Búsqueda de ayuda externa	3. Mientras resuelvo una tarea, compruebo si cumplo con las indicaciones del docente.	4	4	4	
Uso de diagramas	4. Identifico y corrijo mis errores a medida que avanzo.	4	4	4	
Relación con conocimientos previos	5. Si no entiendo, busco ayuda de mi docente o de mis compañeros.	4	4	4	
	6. Elaboro cuadros, mapas conceptuales, resúmenes o algún tipo de diagrama de apoyo para entender lo que estoy estudiando.	4	4	4	
	7. Relaciono el tema con algo que conozco.	4	4	4	

Dimensión 3: Evaluación

Definición de la dimensión:

Valoración del proceso cognitivo. Para alcanzarlo, el estudiante debe apreciar la calidad de los resultados logrados en comparación con los propósitos y los requisitos que le solicitó el docente al iniciar (De la Calle, 2022).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autoevaluación de logro de objetivos	1. Una vez finalizada la tarea, reviso si logré mis objetivos.	4	4	4	
Autoevaluación del aprendizaje	2. Luego de haber terminado la actividad, reconozco si me faltó resolver algo.	4	4	4	
Autoevaluación del desempeño	3. Al finalizar, me pregunto cómo me servirá en el futuro lo que aprendí.	4	4	4	

	4. Después de cumplir con la tarea, evalúo si mis estrategias fueron las adecuadas.	4	4	4	
	5. Después de terminar, reflexiono sobre cómo utilicé el tiempo que tenía para resolver mi tarea.	4	4	4	
	6. Medito sobre cuánto me esforcé mientras cumplía con la tarea asignada.	4	4	4	
	7. Si no consigo cumplir con la tarea, evalúo los errores para mejorar mi desempeño.	4	4	4	

Registro del experto en SUNEDU:

REGISTRO NACIONAL DE
Aplicativo
Guía
×

GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
TRUJILLO REYNA, QUITERIO DNI 07969436	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 27/06/1996 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
TRUJILLO REYNA, QUITERIO DNI 07969436	LICENCIADO EN EDUCACION FISICA Fecha de diploma: 10/09/1998 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
TRUJILLO REYNA, QUITERIO DNI 07969436	MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION: DOCENCIA UNIVERSITARIA Fecha de diploma: Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU

(***) La falta de información de este campo, no involucra por sí misma un error o la invalidez de la inscripción del grado y/o título, puesto que, a la fecha de su registro, no era obligatorio declarar dicha información. Sin perjuicio de lo señalado, de requerir mayor detalle, puede contactarnos a nuestra central telefónica: 01 500 3930, de lunes a viernes, de 08:30 a.m. a 4:30 p. m.

Experto 2: Dra. Yudith Ivonne Alata Cusy

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): Yudith Ivonne Alata Cusy

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, promoción 2023, aula Lima 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es: Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima, 2023; y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.


Atentamente



Espinoza Vicente, Gina del Rosario

DNI: 70017790

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	YUDITH IVONNE ALATA CUSY
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica <input checked="" type="checkbox"/> Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	DOCENCIA
Institución donde labora:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input checked="" type="checkbox"/> Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	
DNI:	10607128
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas
Autor (a):	Gina del Rosario Espinoza Vicente
Objetivo:	Medir el uso de Estrategias Metacognitivas
Administración:	Autoadministrada
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima
Dimensiones:	Planificación, Supervisión y Evaluación
Confiabilidad:	0.89
Escala:	Escala de Likert
Cantidad de ítems:	20
Tiempo de aplicación:	10 minutos

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas elaborado por Gina del Rosario Espinoza Vicente en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.

RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrategias Metacognitivas

Definición de la variable:

Habilidades que el estudiante tiene y usa con el objetivo de regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está orientado a la resolución de tareas (Hartman, 2001, como se citó en Muhid et al., 2020).

Dimensión 1: Planificación

Definición de la dimensión:

El estudiante dispone previamente de la información con la que cuenta y organiza los materiales, textos o instrumentos (visuales o físicos) de manera conveniente y significativa para emplearlos en la actividad que realizará (Morales, 1991, como se citó en Novoa et al., 2021).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis previo	1. Antes de realizar una tarea, me aseguro de haber entendido qué debo hacer y cómo hacerlo.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Establecimiento de metas	2. Reflexiono sobre la importancia de la tarea que se me pide resolver.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Planeamiento del tiempo y esfuerzo	3. Establezco una ruta o cronograma para cumplir con la actividad que se me pide.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	4. Planteo una técnica o estrategia para resolver mi tarea.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	5. Planifico el tiempo y el esfuerzo que demoraré en	4	4	4	SIN OBSERVACION

	terminar mi tarea.				
	6. Selecciono los materiales y organizo la información que necesitare antes de empezar.	4	4	4	SIN OBSERVACION

Dimensión 2: Supervisión

Definición de la dimensión:

Es el proceso para confirmar si la tarea se está realizando de acuerdo con lo planificado, para ello es importante identificar los posibles obstáculos, las causas y la eficacia de lo avanzado (Strang, 1965, como se citó en Elosúa y García, 1993).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Revisión del logro parcial de los objetivos propuestos	1. Mientras resuelvo una tarea, me detengo para revisar si lo estoy haciendo bien.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Revisión de las explicaciones de clase	2. Mientras estoy trabajando, compruebo mi progreso y si es necesario cambio mis estrategias para hacerlo mejor.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Búsqueda de ayuda externa	3. Mientras resuelvo una tarea, me detengo para comprobar si estoy cumpliendo con las indicaciones del docente.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Uso de diagramas	4. Identifico y corrijo mis errores a medida que avanzo.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Relación con conocimientos previos	5. Si no entiendo, busco ayuda de mi docente o de mis compañeros.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	6. Elaboro cuadros, mapas conceptuales, resúmenes o algún tipo de diagrama de apoyo para	4	4	4	SIN OBSERVACION

	entender lo que estoy estudiando.				
	7. Mientras resuelvo mi tarea, trato de relacionar el tema con algo que va sé.	4	4	4	SIN OBSERVACION

Dimensión 3: Evaluación

Definición de la dimensión:

Valoración del proceso cognitivo. Para alcanzarlo, el estudiante debe apreciar la calidad de los resultados logrados en comparación con los propósitos y los requisitos que le solicitó el docente al iniciar (De la Calle, 2022).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autoevaluación de logro de objetivos	1. Una vez finalizada la tarea, reviso si logré mis objetivos.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Autoevaluación del aprendizaje	2. Luego de haber terminado, soy capaz de reconocer si me faltó resolver algo.	4	4	4	SIN OBSERVACION
Autoevaluación del desempeño	3. Al finalizar, me pregunto cómo me servirá en el futuro lo que aprendí.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	4. Después de cumplir con la tarea, evalúo si mis estrategias fueron las adecuadas.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	5. Después de terminar, reflexiono sobre cómo utilicé el tiempo que tenía para resolver mi tarea.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	6. Reflexiono sobre cuánto me esforcé mientras cumplía con la tarea asignada.	4	4	4	SIN OBSERVACION
	7. Si no consigo cumplir con la tarea, reflexiono sobre los errores para mejorar mi desempeño.	4	4	4	SIN OBSERVACION

Registro del experto en SUNEDU

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES		Aplicativo	Guía
ALATA CUSY, YUDITH IVONE DNI 10607128	CON MENCION EN GESTION Y DIRECCION DE EMPRESAS Fecha de diploma: 02/02/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (**) Fecha egreso: Sin información (**)	INSTITUTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DEL EJÉRCITO PERU	
ALATA CUSY, JUDITH IVONE DNI 10607128	DOCTOR EN GESTION Y DESARROLLO GESTION Y DIRECCION DE EMPRESAS Fecha de diploma: 24/12/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (**) Fecha egreso: Sin información (**)	INSTITUTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DEL EJÉRCITO PERU	
ALATA CUSY, YUDITH IVONE DNI 10607128	LICENCIADO EN EDUCACION Fecha de diploma: 27/11/2001 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE PERU	
ALATA CUSY, YUDITH IVONE DNI 10607128	MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 14/10/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (**) Fecha egreso: Sin información (**)	UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS S.A. PERU	

Experto 3: Dra. Mónica Regalado Chamorro

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): Dra. Mónica Regalado Chamorro

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, promoción 2023, aula Lima 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es: Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima, 2023; y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.


Atentamente



Espinoza Vicente, Gina del Rosario

DNI: 70017790

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Mónica Regalado Chamorro
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente
Institución donde labora:	Universidad Privada de Lima
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Docente Renacyt
DNI:	41446703
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas
Autor (a):	Gina del Rosario Espinoza Vicente
Objetivo:	Medir el uso de Estrategias Metacognitivas
Administración:	Autoadministrada
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima
Dimensiones:	Planificación, Supervisión y Evaluación
Confiabilidad:	0.89
Escala:	Escala de Likert
Cantidad de ítems:	20
Tiempo de aplicación:	10 minutos

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas elaborado por Gina del Rosario Espinoza Vicente en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.

El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrategias Metacognitivas

Definición de la variable:

Habilidades que el estudiante tiene y usa con el objetivo de regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está orientado a la resolución de tareas (Hartman, 2001, como se citó en Muhid et al., 2020).

Dimensión 1: Planificación

Definición de la dimensión:

El estudiante dispone previamente de la información con la que cuenta y organiza los materiales, textos o instrumentos (visuales o físicos) de manera conveniente y significativa para emplearlos en la actividad que realizará (Morales, 1991, como se citó en Novoa et al., 2021).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis previo	1. Antes de realizar una tarea, me aseguro de haber entendido qué debo hacer y cómo hacerlo.	4	4	4	
Establecimiento de metas	2. Reflexiono sobre la importancia de la tarea que se me pide resolver.	4	4	4	
Planeamiento del tiempo y esfuerzo	3. Establezco una ruta o cronograma para cumplir con la actividad que se me pide.	4	4	4	
	4. Planteo una técnica o estrategia para resolver mi tarea.	4	4	4	
	5. Planifico el tiempo y el esfuerzo que demoraré en	4	4	4	

	terminar mi tarea.				
	6. Seleccione los materiales y organice la información que necesitaré antes de empezar.	4	4	4	

Dimensión 2: Supervisión

Definición de la dimensión:

Es el proceso para confirmar si la tarea se está realizando de acuerdo con lo planificado, para ello es importante identificar los posibles obstáculos, las causas y la eficacia de lo avanzado (Strang, 1965, como se citó en Elosúa y García, 1993).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Revisión del logro parcial de los objetivos propuestos	1. Mientras resuelvo una tarea, me detengo para revisar si lo estoy haciendo bien.	4	4	4	
Revisión de las explicaciones de clase	2. Mientras estoy trabajando, compruebo mi progreso y si es necesario cambio mis estrategias para hacerlo mejor.	4	4	4	
Búsqueda de ayuda externa	3. Mientras resuelvo una tarea, compruebo si cumplo con las indicaciones del docente.	4	4	4	
Uso de diagramas	4. Identifico y corrijo mis errores a medida que avanzo.	4	4	4	
Relación con conocimientos previos	5. Si no entiendo, busco ayuda de mi docente o de mis compañeros.	4	4	4	
	6. Elaboro cuadros, mapas conceptuales, resúmenes o algún tipo de diagrama de apoyo para	4	4	4	

	entender lo que estoy estudiando.				
	7. Relaciono el tema con algo que conozco.	4	4	4	

Dimensión 3: Evaluación

Definición de la dimensión:

Valoración del proceso cognitivo. Para alcanzarlo, el estudiante debe apreciar la calidad de los resultados logrados en comparación con los propósitos y los requisitos que le solicitó el docente al iniciar (De la Calle, 2022).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autoevaluación de logro de objetivos	1. Una vez finalizada la tarea, reviso si logré mis objetivos.	4	4	4	
Autoevaluación del aprendizaje	2. Luego de haber terminado la actividad, reconozco si me faltó resolver algo.	4	4	4	
Autoevaluación del desempeño	3. Al finalizar, me pregunto cómo me servirá en el futuro lo que aprendí.	4	4	4	
	4. Después de cumplir con la tarea, evalúo si mis estrategias fueron las adecuadas.	4	4	4	
	5. Después de terminar, reflexiono sobre cómo utilicé el tiempo que tenía para resolver mi tarea.	4	4	4	
	6. Medito sobre cuánto me esforcé mientras cumplía con la tarea asignada.	4	4	4	
	7. Si no consigo cumplir con la tarea, evalúo los errores para mejorar mi desempeño.	4	4	4	

Registro del experto en SUNEDU

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
REGALADO CHAMORRO, MONICA ELIZABETH DNI 41446703	DOCTORA EN TURISMO Fecha de diploma: 11/05/18 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matrícula: 23/04/2012 Fecha egreso: 29/11/2013	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
REGALADO CHAMORRO, MONICA ELIZABETH DNI 41446703	LICENCIADO EN TURISMO Y HOTELERIA Fecha de diploma: 01/07/2005 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
REGALADO CHAMORRO, MONICA ELIZABETH DNI 41446703	BACHILLER EN TURISMO Y HOTELERIA Fecha de diploma: 18/02/2005 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (**) Fecha egreso: Sin información (**)	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
REGALADO CHAMORRO, MONICA ELIZABETH DNI 41446703	MAESTRA EN MARKETING TURISTICO Y HOTELERO Fecha de diploma: 02/03/2012 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU

Experto 4: Dra. Bárbara Ponce Ponce

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): Dra. Bárbara Ponce Ponce

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, promoción 2023, aula Lima 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es: Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima, 2023; y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.


Atentamente



Espinoza Vicente, Gina del Rosario

DNI: 70017790

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Barbara Isabel Ponce Ponce
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Area de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Areas de experiencia profesional:	Administración
Institución donde labora:	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Docente de posgrado
DNI:	07508488
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas
Autor (a):	Gina del Rosario Espinoza Vicente
Objetivo:	Medir el uso de Estrategias Metacognitivas
Administración:	Autoadministrada
Año:	2023
Ambito de aplicación:	Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima
Dimensiones:	Planificación, Supervisión y Evaluación
Confiabilidad:	0.89
Escala:	Escala de Likert
Cantidad de ítems:	20
Tiempo de aplicación:	10 minutos

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el Cuestionario sobre Estrategias Metacognitivas elaborado por Gina del Rosario Espinoza Vicente en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.

	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Estrategias Metacognitivas

Definición de la variable:

Habilidades que el estudiante tiene y usa con el objetivo de regular su propio aprendizaje. La ejecución de estas acciones es consciente, deliberada y está orientado a la resolución de tareas (Hartman, 2001, como se citó en Muhid et al., 2020).

Dimensión 1: Planificación

Definición de la dimensión:

El estudiante dispone previamente de la información con la que cuenta y organiza los materiales, textos o instrumentos (visuales o físicos) de manera conveniente y significativa para emplearlos en la actividad que realizará (Morales, 1991, como se citó en Novoa et al., 2021).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis previo	1. Antes de realizar una tarea, me aseguro de haber entendido qué debo hacer y cómo hacerlo.	4	4	4	
Establecimiento de metas	2. Reflexiono sobre la importancia de la tarea que se me pide resolver.	4	4	4	
Planeamiento del tiempo y esfuerzo	3. Establezco una ruta o cronograma para cumplir con la actividad que se me pide.	4	4	4	
	4. Planteo una técnica o estrategia para resolver mi tarea.	4	4	4	

	5. Planifico el tiempo y el esfuerzo que demoraré en terminar mi tarea.	4	4	4	
	6. Selecciono los materiales y organizo la información que necesitare antes de empezar.	4	4	4	

Dimensión 2: Supervisión

Definición de la dimensión:

Es el proceso para confirmar si la tarea se está realizando de acuerdo con lo planificado, para ello es importante identificar los posibles obstáculos, las causas y la eficacia de lo avanzado (Strang, 1965, como se citó en Elosúa y García, 1993).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Revisión del logro parcial de los objetivos propuestos	1. Mientras resuelvo una tarea, me detengo para revisar si lo estoy haciendo bien.	4	4	4	
Revisión de las explicaciones de clase	2. Mientras estoy trabajando, compruebo mi progreso y si es necesario cambio mis estrategias para hacerlo mejor.	4	4	4	
Búsqueda de ayuda externa	3. Mientras resuelvo una tarea, compruebo si cumplo con las indicaciones del docente.	4	4	4	
Uso de diagramas	4. Identifico y corrijo mis errores a medida que avanzo.	4	4	4	
Relación con conocimientos previos	5. Si no entiendo, busco ayuda de mi docente o de mis compañeros.	4	4	4	
	6. Elaboro cuadros, mapas conceptuales, resúmenes o algún tipo de diagrama de apoyo para	4	4	4	

	entender lo que estoy estudiando.				
	7. Relaciono el tema con algo que conozco.	4	4	4	

Dimensión 3: Evaluación

Definición de la dimensión:

Valoración del proceso cognitivo. Para alcanzarlo, el estudiante debe apreciar la calidad de los resultados logrados en comparación con los propósitos y los requisitos que le solicitó el docente al iniciar (De la Calle, 2022).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autoevaluación de logro de objetivos	1. Una vez finalizada la tarea, reviso si logré mis objetivos.	4	4	4	
Autoevaluación del aprendizaje	2. Luego de haber terminado la actividad, reconozco si me faltó resolver algo.	4	4	4	
Autoevaluación del desempeño	3. Al finalizar, me pregunto cómo me servirá en el futuro lo que aprendí.	4	4	4	
	4. Después de cumplir con la tarea, evalúo si mis estrategias fueron las adecuadas.	4	4	4	
	5. Después de terminar, reflexiono sobre cómo utilicé el tiempo que tenía para resolver mi tarea.	4	4	4	
	6. Medito sobre cuánto me esforcé mientras cumplía con la tarea asignada.	4	4	4	
	7. Si no consigo cumplir con la tarea, evalúo los errores para mejorar mi desempeño.	4	4	4	

Registro del experto en SUNEDU

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
PONCE PONCE, BARBARA ISABEL DNI 07506488	DOCTORA EN TURISMO Fecha de diploma: 27/05/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 27/04/2018 Fecha egreso: 22/01/2021	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
PONCE PONCE, BARBARA ISABEL DNI 07506488	MAESTRA EN ADMINISTRACION DE NEGOCIOS (MBA) Fecha de diploma: 27/01/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 24/11/2003 Fecha egreso: 30/12/2015	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
PONCE PONCE, BARBARA ISABEL DNI 07506488	LICENCIADA EN ADMINISTRACION Fecha de diploma: 19/07/1999 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES PERU
PONCE PONCE, BARBARA ISABEL	BACHILLER EN CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Fecha de diploma: 19/11/1998 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES

Anexo 5. Confiabilidad del instrumento

ENCUESTADOS	ITEMS																				SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
E1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	61
E2	5	4	3	3	2	4	4	4	4	3	4	4	2	4	3	4	2	4	4	4	71
E3	5	4	4	5	5	3	4	5	4	3	2	1	3	3	3	2	4	2	3	2	67
E4	5	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	70
E5	5	5	3	3	4	4	5	4	5	5	5	1	5	4	5	3	2	4	2	4	78
E6	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	92
E7	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	5	5	3	67
E8	5	4	3	3	3	4	5	4	3	5	3	2	4	2	3	3	4	2	3	3	68
E9	5	2	3	4	3	5	4	3	3	4	2	2	4	3	4	4	4	4	4	3	70
E10	5	3	2	3	2	5	5	5	4	5	3	1	4	5	5	3	4	5	5	3	77
E11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
E12	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	3	5	5	5	5	91
E13	5	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	88
E14	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	63
E15	5	3	5	5	5	2	3	3	5	4	1	2	5	5	5	3	3	5	5	5	79
E16	5	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	71
E17	4	1	3	2	3	5	4	3	5	1	5	1	5	5	5	3	3	1	2	3	64
E18	5	3	2	3	2	5	5	5	4	5	3	1	4	5	5	3	4	5	5	3	77
E19	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	3	5	5	5	5	91
E20	5	4	4	5	5	3	4	5	4	3	2	1	3	3	3	2	4	2	3	2	67
VARIANZA	0.540	1.088	0.850	0.810	0.940	0.948	0.560	0.790	0.690	1.028	1.450	1.740	0.660	0.928	0.890	0.528	0.810	1.588	1.048	0.948	18.830
SUMATORIA DE VARIANZAS	18.830																				
VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ITEMS	120.240																				

$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$	α:	Coeficiente de confiabilidad del cuestionario	→ 0.89
	k:	Número de ítems del instrumento	→ 20
	$\sum_{i=1}^k S_i^2$:	Sumatoria de las varianzas de los ítems.	→ 18.830
	S_T^2 :	Varianza total del instrumento.	→ 120.240

Nota: La confiabilidad obtenida fue de 0.89

Anexo 6. Datos procesados en SPSS

SPSS Statistics Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

TABULACIÓN.sav [ConjuntoDatos0] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Visible: 26 de 26 variables

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
1	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
2	5,00	4,00	3,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00
3	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2
4	5,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3
5	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	4,00	5,00	3,00	2,00	4,00	2,00	4
6	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5
7	3,00	3,00	3,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	5,00	5,00	3
8	5,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00	5,00	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	3,00	4,00	2,00	3,00	3
9	5,00	2,00	3,00	4,00	3,00	5,00	4,00	3,00	3,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3
10	5,00	3,00	2,00	3,00	2,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	1,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	5,00	5,00	3
11	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5
12	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5
13	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4
14	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3
15	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	2,00	3,00	3,00	5,00	4,00	1,00	2,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	5,00	5
16	5,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3
17	4,00	1,00	3,00	2,00	3,00	5,00	4,00	3,00	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	1,00	2,00	3
18	5,00	3,00	2,00	3,00	2,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	1,00	4,00	5,00	5,00	3,00	4,00	5,00	5,00	3
19	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5
20	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	2
21	5,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	2,00	4
22	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3
23	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3
24	5,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, MEDINA GAMERO ALDO RAFAEL, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis Completa titulada: "Estrategias Metacognitivas y Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Comunicaciones de una Universidad Privada de Lima, 2023", cuyo autor es ESPINOZA VICENTE GINA DEL ROSARIO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 25 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MEDINA GAMERO ALDO RAFAEL DNI: 40882167 ORCID: 0000-0003-3352-8779	Firmado electrónicamente por: ARMEDINAGA02 el 06-08-2023 09:33:51

Código documento Trilce: TRI - 0619442