



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN BASICA REGULAR Y DE BACHILLERATO
INTERNACIONAL**

Para optar al Grado Académico de:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EN
GESTIÓN EDUCATIVA**

Autor

JOSÉ DAVID SÁNCHEZ RODRIGUEZ

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-0440-7903

Asesor

Dr. Carlos Alberto Portocarrero Ramos

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-8874-2348

Lima- Perú

2022



Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Esta licencia permite a los reutilizadores copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato solo sin adaptarlo, solo con fines no comerciales y siempre que se le dé la atribución al creador.

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ – F – 016
		V. 02
		Página 1 de 1

Yo, José David Sánchez Rodríguez, identificado (a) con DNI N.º09540017, egresado de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Educación, mención en Gestión Educativa, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Y DE BACHILLERATO INTERNACIONAL, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría del Dr. Carlos Alberto Portocarrero Ramos.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

12 de Julio de 2023



Firma del autor



ACTA DE SUSTENTACIÓN

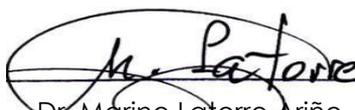
Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dra. Cecilia Salgado Lévano y Mg. Graciela Zapata Torres.

El graduando don **JOSÉ DAVID SANCHEZ RODRIGUEZ**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado **“HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Y DE BACHILLERATO INTERNACIONAL”**, para obtener el Grado Académico de Maestro en educación, mención en Gestión educativa.

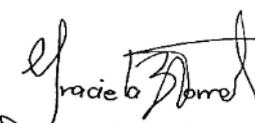
El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

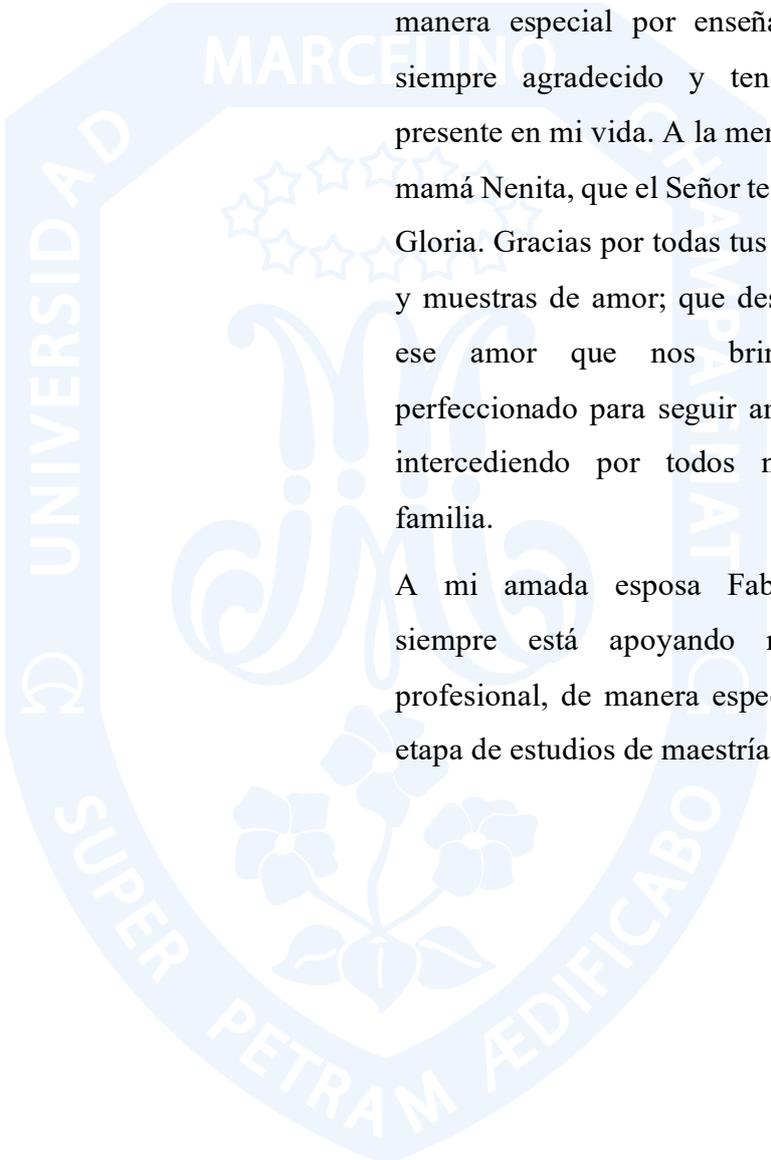
APROBADO POR MAYORÍA

Surco, 14 de marzo del año dos mil veintidos


Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente


Dra. Cecilia Salgado Lévano
Secretaria


Mg. Graciela Zapata Torres
Miembro



Dedico mi tesis a mis padres, por la educación y valores impartidos; y de manera especial por enseñarme a ser siempre agradecido y tener a Dios presente en mi vida. A la memoria de mi mamá Nenita, que el Señor te tenga en su Gloria. Gracias por todas tus enseñanzas y muestras de amor; que desde el cielo ese amor que nos brindaste sea perfeccionado para seguir amándonos e intercediendo por todos nosotros tu familia.

A mi amada esposa Fabiola quien siempre está apoyando mi carrera profesional, de manera especial en esta etapa de estudios de maestría.

Agradecimientos

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a quien es el autor de la vida: a Dios nuestro Señor, por la bendición de poder haber sido parte de esta Maestría y por cada bendición otorgada a lo largo de este tiempo.

Agradezco a mi asesor, Doctor Carlos Portocarrero Ramos, por sus aportes a mi trabajo poniendo en ella su vasta experiencia y conocimientos con el fin de mejorar y enriquecer esta investigación.

A todos mis compañeros de maestría por sus conocimientos compartidos y por sus motivaciones constantes a seguir perseverando hasta el final de este proyecto.

A los Docentes quienes compartieron con nosotros durante este tiempo, a las autoridades de la Universidad Marcelino Champagnat, de manera especial el Hermano Marino Latorre Ariño, Director de la Escuela de Posgrado, por haber estado siempre pendiente de nuestras necesidades, avances y preocupaciones.

Contenido

	Pág.
Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Lista de tablas.....	VII
Resumen.....	IX
Abstract.....	X
Introducción.....	1
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.....	4
1.1 Descripción del problema.....	4
1.2 Formulación del problema.....	7
1.3 Justificación.....	8
CAPÍTULO II: Marco teórico.....	10
2.1 Antecedentes.....	10
2.2 Bases teóricas.....	19
2.2.1 La metacognición.....	20
2.2.1.1 Fundamentos teóricos de la metacognición.....	21
2.2.1.2 Características de la metacognición.....	24
2.2.1.3 Procesos de la metacognición.....	24
2.2.2. Habilidades metacognitivas.....	25
2.2.2.1 Definiciones.....	25
2.2.2.2. Dimensiones de las habilidades metacognitivas.....	27
2.2.2.3 Aplicación de las habilidades metacognitivas.....	27
2.2.2.4 Importancia de las habilidades metacognitivas.....	28

2.2.2.5	Habilidades y estrategias metacognitivas.....	29
2.2.3	Teoría constructivista y su influencia en el desarrollo de las habilidades metacognitivas.....	32
2.2.3.1	Aspectos pedagógicos, de enseñanza y de aprendizaje	32
2.2.4	La Educación Básica Regular	34
2.2.4.1	Fines de la educación.....	36
2.2.4.2	Niveles de la Educación Básica Regular.....	36
2.2.4.3	Organización de la Educación Básica Regular.....	38
2.2.4.4	Objetivos de la Educación Básica Regular	39
2.2.4.5	Principios psicopedagógicos de la Educación Básica Regular	39
2.2.5	Ley General de Educación Nro. 28044.....	42
2.2.6	Programa de Bachillerato Internacional.....	44
2.2.6.1	Enfoques del aprendizaje del Bachillerato Internacional.....	45
2.2.6.2	Habilidades de los enfoques del aprendizaje del Bachillerato Internacional.....	45
2.2.6.3	Habilidades de los enfoques de la enseñanza del Bachillerato Internacional.....	46
2.3	Marco conceptual.....	46
2.3.1	Habilidades metacognitivas	47
2.3.2	Estudiante	47
2.3.3	Educación Básica Regular	47
2.3.4	Bachillerato Internacional	47
CAPÍTULO III: Objetivos.....		48
3.1	Objetivo general.....	48
3.2	Objetivos específicos.....	48

CAPÍTULO IV: Hipótesis.....	49
4.1 Hipótesis general.....	49
4.2 Hipótesis específicas.....	49
CAPÍTULO V: Método.....	51
5.1 Tipo de investigación.....	51
5.2 Diseño de investigación.....	51
5.3 Variables.....	52
5.3.1 Variable atributiva	52
5.3.2 Variables de control	53
5.4 Población y muestra.....	53
5.4.1 Población.....	53
5.4.2 Muestra.....	54
5.5 Instrumento.....	55
5.5.1 Evidencia de validez	55
5.5.2 Evidencia de confiabilidad	57
5.5.3 Validez y confiabilidad en la presente investigación	57
5.6. Procedimiento.....	61
CAPÍTULO VI: Resultados.....	63
CAPÍTULO VII: Discusión.....	72
CAPÍTULO VIII: Conclusiones.....	84
CAPÍTULO IX: Recomendaciones.....	86
Referencias.....	88

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1	Distribución de población..... 53
Tabla 2	Distribución de muestra54
Tabla 3	Pruebas de ajuste..... 58
Tabla 4	Análisis factorial del cuestionario habilidades metacognitivas..... 58
Tabla 5	Consistencia interna del Cuestionario de Habilidades Metacognitivas..... 60
Tabla 6	Análisis descriptivo de las habilidades metacognitivas según nivel educativo..... 63
Tabla 7	Nivel de habilidades metacognitivas en estudiantes de EBR y BI..... 64
Tabla 8	Nivel de habilidades metacognitivas en estudiantes, según nivel educativo..... 64
Tabla 9	Evaluación de la distribución de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov..... 65
Tabla 10	Comparación de las habilidades metacognitivas mediante la prueba <i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo..... 66
Tabla 11	Comparación de la dimensión conocimiento mediante la prueba <i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo..... 66
Tabla 12	Comparación de la dimensión control y supervisión mediante la prueba <i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo..... 67
Tabla 13	Comparación de la dimensión planificación mediante la prueba <i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo..... 68
Tabla 14	Comparación de la dimensión experiencias mediante la prueba

	<i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo.....	69
Tabla 15	Comparación de la dimensión evaluación mediante la prueba	
	<i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo.....	70
Tabla 16	Comparación de la dimensión estrategias mediante la prueba	
	<i>U</i> de Mann Whitney, según el nivel educativo.....	71



Resumen

Entendiendo la metacognición como una herramienta valiosa para el aprendizaje de los estudiantes, el presente estudio tuvo como objetivo principal fue identificar las diferencias en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) y de Bachillerato Internacional (BI). Esta investigación fue básica y cuantitativa, de diseño no experimental, transversal, descriptivo comparativo. El muestreo fue no probabilístico de tipo conveniencia. La muestra utilizada fue de 131 estudiantes, 91 de EBR y 40 de BI. Se aplicó el instrumento Escala de metacognición de Jaramillo y Osses. Los resultados indican que existen diferencias en algunas habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) y Bachillerato Internacional (BI), siendo estos últimos quienes alcanzan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en comparación con los estudiantes de EBR. Se concluye que existen diferencias significativas en el uso de las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y los estudiantes de Bachillerato Internacional, destacando en estos últimos las dimensiones de planificación y evaluación. Las implicancias de los resultados han sido discutidas.

Palabras claves: bachillerato internacional, educación básica regular, estudiantes, habilidades metacognitivas.

Abstract

Understanding metacognition as a valuable tool for student learning, the main objective of this study was to identify the differences in metacognitive skills among Regular Basic Education (EBR) and International Baccalaureate (IB) students. This research was basic and quantitative, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive, and comparative design. Sampling was non-probabilistic of the convenience type. The sample used was 131 students, 91 from EBR and 40 from IB. The Jaramillo and Osses Metacognition Scale instrument was applied. The results indicate that there are differences in some metacognitive skills between Regular Basic Education (EBR) and International Baccalaureate (IB) students, with the latter reaching statistically significant differences ($p < .05$) compared to EBR students. It is concluded that there are significant differences in the use of metacognitive skills between Regular Basic Education students and International Baccalaureate students, highlighting in the latter the dimensions of planning and evaluation. The implications of the results have been discussed.

Keywords: international baccalaureate, metacognitive skills, regular basic education, students.

Introducción

La metacognición es aplicada en el proceso enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles educativos, tanto para estudiantes como para docentes. Busca generar autonomía para tomar conciencia del aprendizaje de manera responsable y no memorística.

El presente trabajo de investigación surge del interés por comparar las habilidades metacognitivas entre estudiantes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional. Tuvo como objetivo principal identificar si existen diferencias en las habilidades metacognitivas entre ambos grupos de estudiantes.

En este contexto, la institución educativa elegida para la presente investigación, está ubicada en la ciudad capital de Lima, distrito de San Borja y cumple con los requisitos de tener estudiantes en Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional. Es aquí donde se obtuvo la población y muestra para la aplicación del instrumento elegido de acuerdo al objetivo señalado.

El presente trabajo se ha desarrollado en nueve capítulos. En el capítulo I se describe el planteamiento del problema, describiendo y formulando el problema de investigación en forma de pregunta: ¿En qué medida difieren las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

El capítulo II contiene el marco teórico de la presente investigación. En la primera parte se describen los estudios que han sido realizados a nivel nacional e internacional, en relación con el tema objeto de estudio. En la segunda parte, se revisaron las bases teóricas que dan sustento a la investigación, conformada por los fundamentos teóricos

propios de la metacognición, el constructivismo, así como los fundamentos de la Educación Básica Regular y del Programa de Bachillerato Internacional, finalizando con la tercera parte que contiene el marco conceptual que aborda las definiciones teóricas del presente estudio.

En el capítulo III, se precisan los objetivos, siendo el objetivo general, identificar si existen diferencias en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional. También se precisan los objetivos específicos dirigidos a determinar si existen diferencias en las habilidades metacognitivas de conocimiento, control y supervisión, planificación, experiencias, evaluación y estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) y Bachillerato Internacional (BI).

En el capítulo IV, se determinan tanto la hipótesis general y las hipótesis específicas sobre la presente investigación. En la hipótesis general se planteó que existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional. Como hipótesis específicas se tiene el planteamiento de que existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de conocimiento, control y supervisión, planificación, experiencias, evaluación y estrategias entre los estudiantes de EBR y BI.

El capítulo V aborda el método del proceso de investigación. El tipo de investigación fue cuantitativa y básica, y el diseño fue no experimental, transversal y descriptivo-comparativo. La variable objeto de estudio fue las habilidades metacognitivas y la muestra estuvo conformada por los estudiantes de 5to año de secundaria de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional.

En el capítulo VI, se exponen los resultados de la presente investigación, en principio a nivel descriptivo y en segundo lugar a nivel inferencial, encontrando que tanto los estudiantes de Educación Básica Regular como Bachillerato Internacional se ubican en el nivel moderado de habilidades metacognitivas. Sin embargo, la cantidad de estudiantes que se ubican en el nivel bajo es mayor en Educación Básica Regular, mientras que los de Bachillerato Internacional tienen mayor presencia en el nivel alto.

El análisis inferencial para la contratación de hipótesis se realizó mediante la prueba no paramétrica *U* de Mann Whitney, determinando previamente si los datos tenían o no distribución normal aplicando para ello la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov. Frente a estos estadísticos, se observó que los estudiantes de Bachillerato Internacional alcanzaron un rango promedio superior en relación a los estudiantes de Educación Básica Regular. También se indicaron los resultados para cada una de las hipótesis propuestas.

En el capítulo VII, se desarrolla la discusión, donde se analizan las implicancias de los resultados del presente estudio. Se relacionaron con los resultados de los estudios existentes mencionados en los antecedentes y en relación con el marco teórico. Además se señalan las limitaciones y se plantea el aporte de la investigación a la comunidad científica.

En el capítulo VIII, se señalan las conclusiones de esta investigación de acuerdo a las hipótesis planteadas.

En el capítulo IX, finalmente, se brindan las recomendaciones que se desprenden de la presente investigación con la finalidad de aportar elementos de juicio para el desarrollo de futuras investigaciones.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La educación, como muchas otras profesiones, ha tenido con el devenir del tiempo grandes cambios en sus paradigmas, pues ha pasado de ser una educación tradicional centrada en el docente cuya misión era transmitir conocimientos a los estudiantes, siendo estos solo receptores pasivos que tenían que memorizar y repetir dichos conocimientos a ser una educación activa, participativa y sobre todo significativa, donde el estudiante es el propio constructor de sus conocimientos y en donde el docente se convierte en un mediador, guía, orientador y facilitador de dichos conocimientos para los estudiantes.

El currículo nacional de educación básica regular establece los aprendizajes que se esperan logren los estudiantes como resultado de su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el proyecto educativo nacional y los objetivos de la educación básica. (Ministerio de Educación, 2016)

El currículo nacional educativo de un país se centra en el tipo de ciudadanos que se desea tener y para este fin se debe contar con diferentes medios educativos que promuevan los aprendizajes significativos manifestados en los perfiles de los estudiantes. Por lo anteriormente manifestado, la educación es un pilar importante en el sostenimiento y desarrollo de un país donde los valores marcan el camino a seguir.

En este contexto actual de enfoque constructivista caracterizado por la propuesta de un aprendizaje activo y centrado en el estudiante, se da paso a la metacognición, un

proceso donde el propio estudiante está llamado a percatarse del contenido de su aprendizaje y de sus maneras de aprender y cómo estas se van constituyendo en conocimientos y valores adquiridos. La metacognición conocida también como “el aprender a aprender” se ha convertido en un objetivo determinante de los sistemas educativos actuales; que se precian de brindar una educación de calidad y excelencia. El aprender a aprender como estrategia metodológica es parte actuante del aprendizaje significativo.

Las habilidades metacognitivas son procesos mentales que sirven al estudiante a tomar conciencia de su aprendizaje y del proceso, los cuales pueden ser modificados según su necesidad. Por lo tanto, las habilidades metacognitivas forman parte del proceso de la metacognición.

Los docentes en la actualidad constatan las dificultades que presentan los estudiantes en la adquisición de nuevos saberes y con expresiones como ¿no saben estudiar? ¿No quieren estudiar? ¿Todo les cansa? Todo lo cual evidencian un problema crítico educativo que deviene en frustración y fracaso escolar, por lo que se hace pertinente identificar aquellos factores y variables ambientales que están incidiendo en el desarrollo de las habilidades metacognitivas entre los estudiantes que se encuentran en el nivel básico y superior de su formación académica.

Sumado a esta realidad, la metacognición requiere como todo proceso, de mucha práctica para su consolidación, así como una actitud autocrítica-valorativa de parte del estudiante para reconocer sus errores y limitaciones en este proceso y, a partir de ellos, regular y mejorar hacia el camino del aprendizaje autónomo.

La metacognición se aplica en el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, tanto para los estudiantes como para los docentes. La metacognición

alcanza también al programa de Bachillerato Internacional que forma parte de la Educación Básica Regular de muchos países alrededor del mundo, contando con instituciones educativas que ofrecen este programa de manera exclusiva, siendo una de ellas parte de este estudio.

La institución educativa elegida cuenta con los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular, teniendo una población total de 2118 estudiantes. En el nivel secundario la población estudiantil es de 890 estudiantes, de los cuales 100 de ellos pertenecen al Programa de Bachillerato Internacional en los grados de cuarto y quinto año, respectivamente.

La presente investigación tiene como propósito describir y comparar cómo los estudiantes de Educación Básica Regular de quinto año de secundaria y cómo los estudiantes de quinto año del Programa de Bachillerato Internacional aplican las habilidades metacognitivas como parte del proceso de aprendizaje.

El Programa de Bachillerato Internacional en el Perú se ha ido instalando en varias instituciones, consiguiendo posicionarse como una alternativa de élite educacional. Acceden a este programa estudiantes que tienen buen soporte en ciencias, comunicación y conocimientos de un segundo idioma como es el inglés en nuestro contexto entre otras habilidades sociales y valorativas particulares. En tanto y cuanto, permanecen en el nivel de la Educación Básica Regular estudiantes que tienen otros intereses y otras metas educativas, que no necesariamente difieren de los estudiantes del Programa BI; sin embargo, se constata que el rendimiento académico del primero es superior a los estudiantes de EBR. Si se obvia la motivación y los intereses individuales, queda por observar las estrategias de estudio y/o aprendizaje que ambos grupos de estudiantes ha logrado.

Este estudio busca emitir conclusiones que contribuyan de manera positiva en los planes educativos de las instituciones que están avocadas a mejorar sus estándares educativos en el desarrollo de la metacognición.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema principal

¿En qué medida difieren las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

1.2.2 Problemas específicos

¿Difieren las habilidades metacognitivas de conocimiento entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

¿Difieren las habilidades metacognitivas de control y supervisión entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

¿Difieren las habilidades metacognitivas de planificación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

¿Difieren las habilidades metacognitivas de experiencias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

¿Difieren las habilidades metacognitivas de evaluación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

¿Difieren las habilidades metacognitivas de estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional?

1.3 Justificación

Para su mejor comprensión, esta investigación ha sido organizada en tres niveles: a nivel teórico, nivel práctico y nivel metodológico.

1.3.1 Justificación teórica

La presente investigación contribuye con resultados concretos, obtenidos al comparar las habilidades metacognitivas de conocimiento, de control y supervisión, planificación, experiencia y evaluación de los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional de quinto año de secundaria de una institución educativa del distrito de San Borja. Así mismo ha permitido conocer la manera cómo estos estudiantes son conscientes de su aprendizaje. Así mismo, desde el área de la investigación, sirve como referencia y motivación para profundizar en el estudio de la metacognición y sus habilidades, constituyendo un aporte al conocimiento para futuras investigaciones.

1.3.2 Justificación práctica

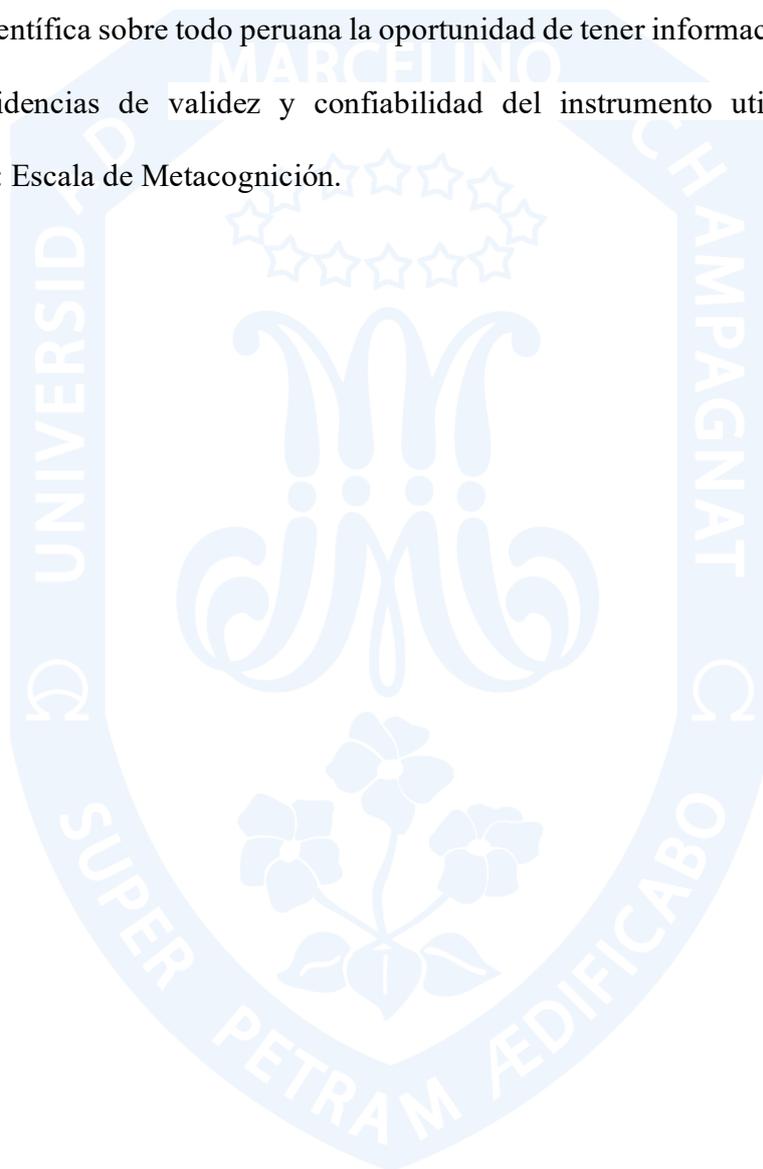
La presente investigación es importante para la comunidad educativa en tanto que sus resultados revelan la manera cómo los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional respectivamente, desarrollan sus habilidades metacognitivas, sirviendo los mismos como referencia y soporte para que las autoridades competentes reflexionen y tomen determinaciones que establezcan mejoras en las programaciones curriculares orientadas a fortalecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes.

Así mismo esta investigación es relevante en el aporte social, pues los padres de familia de la institución educativa y la comunidad en general tendrán información significativa al momento de realizar la elección respectiva, desde la perspectiva del

aprendizaje de los estudiantes, entre la Educación Básica Regular o el Programa de Bachillerato Internacional.

1.3.3 Justificación metodológica

El presente trabajo de investigación realizado es importante porque ofrece a la comunidad científica sobre todo peruana la oportunidad de tener información actualizada sobre las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento utilizado en esta investigación: Escala de Metacognición.



Capítulo II

Marco teórico

El presente trabajo de investigación presenta diversos antecedentes bibliográficos que abarcan el periodo comprendido entre los años 2010 al 2021, tesis de maestría o doctorales, artículos de investigación científica, acudiendo a buscadores académicos (nacionales e internacionales), así como los diversos repositorios de tesis de las distintas universidades tales como: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Marcelino Champagnat, Universidad de Piura, Universidad Cesar Vallejo, Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo y Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; y teniendo en cuenta bases de datos como Google Académico, Dialnet, Scielo, entre otros, se presentan los siguientes antecedentes.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Guere y Palomino (2021) realizaron un trabajo de investigación sobre la relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco. El objetivo central fue determinar si existía una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora. Esta investigación fue cuantitativa correlacional, de diseño correlacional y de corte transversal. La muestra fue no probabilística, elegida por conveniencia, conformada por 80 estudiantes 50 de 5to grado y 30 de 6to grado de primaria. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Conciencia lectora-Escuela y la Batería de Evaluación de los procesos

Lectores Prolec-R. Los resultados concluyeron en la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre las habilidades metacognitivas y solo algunos de los procesos de la comprensión lectora.

Puma (2020) efectuó un trabajo de investigación acerca de la relación de estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017. El objetivo general fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La investigación fue básica descriptiva y diseño correlacional. La muestra estuvo constituida por 61 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación 2017. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos fueron un cuestionario, registro de calificaciones de los estudiantes del sistema computacional y el Inventario de Estrategias Metacognitivas. Los resultados reportaron una relación positiva débil entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios encuestados.

Pachas (2019) llevo a cabo un estudio sobre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres – Lima, cuyo objetivo general fue determinar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres – Lima. El diseño de investigación fue descriptivo correlacional. El muestreo fue no probabilístico y la muestra comprendió a 30 estudiantes del segundo grado del nivel de secundaria. Los instrumentos usados fueron fichas de observación. Se concluyó que existe relación significativa entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes.

Gil (2018) efectuó una investigación sobre las estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali, 2018”, cuyo objetivo general fue determinar si existía relación directa entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali”. El diseño de investigación fue descriptivo correlacional transeccional. La muestra estuvo conformada por 48 estudiantes del Programa de Bachillerato Internacional. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional. Los instrumentos utilizados fueron dos test: uno de estrategias metacognitivas y el otro de pensamiento crítico. Los resultados obtenidos indicaron que no existe relación directa entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali.

Castro (2016) investigó acerca de la inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales, que tuvo como objetivo general determinar si existía relación entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II. El diseño de esta investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, no experimental, siendo el tipo de muestreo aleatorio simple y estuvo conformada la muestra por 170 estudiantes. Se usaron dos instrumentos: un cuestionario de inteligencia emocional y otro de habilidades metacognitivas. Los resultados obtenidos indicaron que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas.

Domínguez et al. (2016) efectuaron una investigación sobre la comparación de habilidades comunicativas escritas en estudiantes de quinto grado del colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, de Lima. El objetivo general fue comparar las habilidades comunicativas escritas de comentario de textos literarios y redacción de ensayos literarios de los estudiantes de quinto grado de secundaria del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional y de Educación Básica Regular (EBR) del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú. La muestra estuvo compuesta por 66 estudiantes, divididos en dos grupos equitativamente: 33 estudiantes del Programa del Diploma y 33 estudiantes de secundaria de Educación Básica Regular. Los autores utilizaron un muestreo no probabilístico. Se utilizaron dos instrumentos: Prueba 1: Comentario de textos literarios y Prueba 2: Redacción de ensayos literarios de la asignatura Lengua A1 (español A1). Los resultados del análisis demostraron que existen diferencias entre las habilidades comunicativas escritas en el comentario de textos literarios y la redacción de ensayos literarios entre los estudiantes del quinto grado de secundaria del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y los estudiantes de Educación Básica Regular del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, obteniendo los estudiantes de Bachillerato Internacional mejores resultados.

Rebaza (2016) desarrolló un estudio acerca de la relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica de Trujillo-Perú, cuyo objetivo general fue determinar la relación existente entre el uso de estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica en el año 2011. El diseño usado fue descriptivo correlacional y la muestra estuvo constituida por 110 estudiantes matriculados en el semestre académico 2011-I. El muestreo fue censal. En esta investigación se aplicaron tres instrumentos. Para el uso de

las estrategias metacognitivas se utilizó el Cuestionario de Rasgos de Pensamiento para el aprendizaje autorregulado, el de Lindner Harris & Gordon V4.01; y para la autoestima, el Inventario de autoestima de Coopersmith forma C. Los resultados obtenidos mostraron que existe una significativa correlación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica de Trujillo-Perú.

Llanos (2015) realizó una investigación sobre las habilidades metacognitivas en estudiantes del 5° año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje en la institución educativa de Chosica-Lima. El objetivo general fue describir y comparar el uso de las habilidades metacognitivas en estudiantes del 5° año de educación de secundaria de la Institución Educativa Felipe Huamán Poma de Ayala de Lurigancho-Chosica con alto y bajo nivel de aprendizaje. El diseño utilizado fue de tipo descriptivo comparativo, así mismo se seleccionó una muestra de 120 estudiantes del 5° año de secundaria, de los cuales 60 presentaban un alto nivel de aprendizaje y 60 un bajo nivel de aprendizaje. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. El instrumento utilizado fue un cuestionario de Metacognición. Los resultados obtenidos en esta investigación indicaron la no existencia de diferencias significativas en el uso de habilidades metacognitivas.

Guerrero (2014) condujo un estudio sobre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, de Lima. El objetivo general fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes. El diseño de la investigación fue descriptivo - correlacional. La muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 25 estudiantes matriculados y asistentes en el

semestre académico 2015-II. Como instrumento se utilizaron fichas de observación de comprensión lectora construidas en la escala de Likert. Este estudio verificó la existencia de una relación significativa entre las estrategias meta cognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes.

Pacheco (2012) desarrolló un estudio sobre las estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería. Tuvo como objetivo conocer la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima. El diseño de la investigación fue transeccional correlacional. La muestra estuvo conformada por 109 estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil. El muestreo fue no probabilístico. El instrumento usado fue la encuesta de estrategias metacognitivas. Se concluyó que existía una relación entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la UNI.

A modo de conclusión, los diversos estudios presentados como antecedentes nacionales muestran las variables de estudio de la presente investigación de manera individual, no en conjunto, debido a que –hasta el momento de cierre de la misma– no se han encontrado mayores antecedentes nacionales que aborden unificadamente las tres variables de estudio: habilidades metacognitivas, estudiantes de Educación Básica Regular y estudiantes de Bachillerato Internacional. Es por ello que el presente trabajo adquiere relevancia por ser una primera investigación exploratoria sobre el tema y un

aporte a la comunidad científica peruana para estudios futuros que puedan tener mayor profundidad.

Es así que, las investigaciones nacionales de Guere y Palomino (2021), Puma (2020), Pachas (2019), Pacheco (2012), Rebaza (2016) y Guerrero (2014) contienen en sus conclusiones información relevante que reafirma la importancia, relación y significatividad entre las habilidades metacognitivas, la Metacognición, y las estrategias metacognitivas con la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas conclusiones manifiestan la estrecha relación y necesidad de aplicar las habilidades metacognitivas a fin de alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo los resultados del trabajo relacional realizado por Castro (2016) entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas, así como los de Llanos (2015) resaltan los aportes de otros factores que complementan las habilidades metacognitivas influyendo en el aprendizaje de los estudiantes.

Se concluye, dada la complejidad del tema, que no todas las investigaciones presentadas muestran resultados similares y contundentes en relación a la aplicación de las habilidades metacognitivas en los estudiantes; reconociendo la diversidad de factores que conducen al logro de sus aprendizajes.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Coca (2020) investigó sobre las habilidades metacognitivas para la resolución de problemas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en la ciudad de Bogotá-Colombia. Su objetivo general fue determinar mediante la comparación, si el uso de habilidades metacognitivas promueve el aprendizaje de los estudiantes y genera procesos que le permiten resolver problemas. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental, contando con un grupo de control y otro experimental. La muestra

seleccionada estuvo conformada por estudiantes del grado décimo del Colegio Psicopedagógico la “Acacia”; el grupo experimental fue el grado 10 B, conformado por 29 estudiantes y el grupo no experimental el grado 10 A, conformado por 25 estudiantes, teniendo un total de 54 participantes. El tipo de muestreo no fue especificado por el autor. El instrumento utilizado fue una prueba de conocimiento centrada en la resolución de problemas. Los resultados evidenciaron que el desarrollo de habilidades metacognitivas promueve el aprendizaje de los estudiantes y genera procesos que les permiten resolver problemas, en este caso centradas en las ciencias naturales.

Rivas (2012) realizó una investigación sobre estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios, cuyo objetivo general fue identificar la relación existente entre estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. El diseño de la investigación fue no experimental transeccional correlacional. la muestra fue de 120 estudiantes universitarios. El tipo de muestreo fue probabilístico proporcional, así mismo se hizo uso de dos instrumentos: el cuestionario de Kolb, Learning Style Inventory, Lsi y el cuestionario de metacognición de Mayor. Los resultados que se obtuvieron en esta investigación señalan que existe relación entre los estilos de aprendizaje y la metacognición.

Velandía (2010) realizó un estudio acerca de la metacognición y la comprensión lectora. Su objetivo general fue establecer la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca de Colombia. Se utilizó un diseño descriptivo, comparativo y correlacional. La muestra tomada consideró estudiantes en el rango de edad de 13 y 17 años de edad, con la cantidad total de 108 estudiantes. El autor no presenta datos del muestreo utilizado. .Se usaron dos instrumentos: la Prueba Cognitiva Pisa y una

Prueba Metacognitiva. Los resultados indicaron la existencia de una baja correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel cognitivo, reflejado en la baja frecuencia del uso de las estrategias metacognitivas en los estudiantes para resolver dificultades en el proceso lector; presentando también dificultades en los momentos de autoreflexión y autoconcientización. La prueba de verificación demostró que para la mayoría de los estudiantes era imposible reconocer sus fallas en el proceso lector, dejando de asumir un nivel de concientización y reflexión del mismo, reflejándose esto en la inmediatez de los resultados, en la poca reflexión sobre las finalidades de sus búsquedas y en la falta de métodos y estrategias para llegar a ellas.

Luego de haber indagado y analizado distintos estudios internacionales, artículos y tesis, relacionados al presente trabajo de investigación, de la misma manera que lo sucedido con los antecedentes nacionales ya expuestos, se puede afirmar que no existen investigaciones precedentes que aborden conjuntamente las tres variables propuestas en el presente estudio, por tanto, este servirá también como referencia y aporte a la comunidad científica internacional para investigaciones más exhaustivas que puedan realizarse sobre la temática expuesta.

Los aportes presentados a nivel internacional, corroboran la importancia de la metacognición, así como presentan las habilidades y estrategias metacognitivas como aportes e influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Estudios realizados como el de Coca (2020) insisten en el desarrollo de habilidades metacognitivas promoviendo el aprendizaje de los estudiantes y generando procesos que permiten la resolución de problemas en el aprendizaje; Salamanca (2018) resalta la metacognición como uno de los primeros elementos indispensables en la educación, ayudando a formar estudiantes autónomos capaces de regular su aprendizaje y de determinar qué estrategias usar y cómo

hacerlo. Por su parte las conclusiones de Rivas (2012) refuerzan estos aportes apuntando que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, considerado muy importante en el aprendizaje, se fomenta a partir del uso de estrategias metacognitivas y aspectos motivacionales, hallando estrecha relación entre los estilos de aprendizaje y la metacognición.

Sin embargo, y de acuerdo a lo presentado, existen otras investigaciones que concluyen de manera distinta en cuanto a la importancia de las habilidades metacognitivas en el aprendizaje de los estudiantes.

Los aportes de Velandía (2010) mostraron la poca frecuencia de los estudiantes para hacer uso de las estrategias metacognitivas para resolver dificultades en el proceso lector, evidenciándose la poca toma de consciencia en la necesidad de hacer uso de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje.

Se puede concluir con estos estudios internacionales, de la misma manera que en los antecedentes nacionales, que existen investigaciones que resaltan la importancia de las habilidades metacognitivas en el aprendizaje de los estudiantes y el apoyo de los docentes al hacer uso de las mismas. Así mismo, y aunque otras investigaciones manifiesten lo contrario, es importante tener en cuenta que estas últimas fueron realizadas en niños pequeños y en estudiantes que no utilizaban las habilidades y estrategias metacognitivas en su aprendizaje.

2.2 Bases teóricas

En la presente investigación se presentará los argumentos teóricos que la sostienen, presentando los fundamentos metacognitivos, la taxonomía de Flavell padre de la metacognición, los elementos y procesos del mismo; igualmente, la definición de

metacognición, habilidades metacognitivas, las teorías del aprendizaje constructivista la cual sostiene el paradigma de la educación peruana y la investigación propiamente.

2.2.1 La metacognición

Son muchos los autores que han definido la metacognición a través de los años y que con sus aportes han complementado y dado mayor claridad a lo que es, a su importancia y utilidad para el aprendizaje de los estudiantes.

El padre y pionero de la metacognición, Flavell nos dice que la metacognición hace que los estudiantes sean conscientes y autónomos de su propio conocimiento y el proceso que implica este en su aprendizaje. Flavell (como se cita en Rivas, 2012). Esta pionera definición es acogida por Díaz et al. (como se cita en Rebaza, 2016) quienes definen la metacognición como el saber qué se está desarrollando sobre los propios procesos y productos del conocimiento. Para Brown (como se cita en Bara, 2001) la metacognición es un proceso voluntario y consciente del proceso metacognitivo del aprendizaje del estudiante. Carretero (como se cita en Rebaza, 2016) define la metacognición como el proceso que realiza cada estudiante en su construcción autónoma hace del aprendizaje una manera particular del mismo.

Lanz (como se cita en Ataucuri & Rojas, 2018) señala que la metacognición regula la actividad cognitiva y el conocimiento de los que se puede percibir, comprender, aprender, recordar y pensar, es decir que equilibra y regula la actividad cognitiva. De la misma manera, Tobón (como se cita en Rebaza, 2016) afirma que la metacognición es mejorar de forma continua la manera como aprendemos, partiendo de la reflexión continua que se verifica mediante el monitoreo y la autorregulación.

Los aportes de los diversos autores mencionados, reafirman lo manifestado por Flavell (como se cita en Rivas, 2012), quien señala que el ser consciente de su propio conocimiento, trae para la persona, una serie de procesos que deben tenerse en cuenta para lograr el aprendizaje.

2.2.1.1 Fundamentos teóricos de la metacognición

La Metacognición presenta sus fundamentos mediante un marco teórico que Martí (como se cita en Ayala, 2013) presenta mediante las teorías del procesamiento de la información, la teoría de Piaget y la teoría de Vigostki.

Teoría del procesamiento de la información

Mediante teorías, conceptos y métodos se fundamenta cómo se da la actividad cognitiva en el estudiante. Esta teoría explica los procesos internos que se dan en el estudiante sobre la forma cómo aprende y cómo hace suyo lo aprendido, basado en teorías, conceptos y métodos que explican cómo se da la actividad cognitiva en cada estudiante, quien procesa la información recibida, mediante un procesador central, el cual planifica el desarrollo, controla la ejecución de la actividad cognitiva del aprendizaje y evalúa la misma. Martí (como se cita en Ayala, 2013).

Esta teoría es complementada por Soto (como se cita en Ayala, 2013) quien manifiesta que no solo basta los conocimientos, sino el saber usarlos y evaluar su eficacia. En el campo educativo, esta teoría pretende el desarrollo de habilidades generales de pensamiento de alto orden y que puedan pasar más allá del contexto en el cual se adquieren.

A manera de resumen sobre esta primera teoría del procesamiento de la información tanto Martí como Soto (como se cita en Ayala, 2013) definen y consideran

la información como un aprendizaje consciente y controlado que se desarrolla mediante este proceso y que puede ser efectivamente verificado en la práctica mediante la interpretación de las encuestas aplicadas.

Teoría de Piaget

Piaget no menciona ni define directamente la metacognición, sin embargo, lo realiza de manera indirecta cuando fundamenta el cómo y por qué se construye el conocimiento. El ser consciente del aprendizaje es un proceso de conceptualización a través de la acción y que también ocurre en el plano representativo. La clave del aprendizaje está en el proceso de autorregulación, que son compensaciones activas del estudiante ante las diversas perturbaciones cognitivas Martí (como se cita en Ayala, 2013).

Teoría de Vigostky

Martí (como se cita en Ayala, 2013) manifiesta que Vigostky da importancia al aporte de otras personas al aprendizaje y al desarrollo del individuo, complementando así la perspectiva piagetiana. Por ello, desarrolla dos constructos muy importantes, la internalización, a través del cual el aprendizaje del individuo pasa de ser regulado por otros, a ser regulado por el mismo individuo; este proceso ocurre de forma paulatina, es decir, el adulto poco a poco va cediendo el control del propio aprendizaje al estudiante.

Por otro lado, el segundo constructo señala el autor se encuentra en la teoría de zona de desarrollo próximo, es decir, aquella donde se produce el aprendizaje en una persona, llamada aprendiz y que requiere además de la ayuda del experto de todo su interés y esfuerzo personal hasta lograr entender el concepto o realizar la tarea que le ha sido asignada.

Así mismo el autor indica que el aprendizaje es un proceso dinámico de reconstrucción y transformación por parte del aprendiz que se realiza en tres etapas: la primera donde existe un control y una guía por parte del experto; posteriormente ambos comparten el control de los procesos cognitivos involucrados, y finalmente, el aprendiz tiene el pleno control sobre su propia actividad cognitiva.

Teoría de Flavell:

La taxonomía de Flavell

Flavell (como se cita en Bara, 2001, p.77), planteó una clasificación primera del dominio. Esta taxonomía tiene los siguientes conceptos:

- a) El conocimiento metacognoscitivo, que es la parte del conocimiento general que el estudiante logra por sí mismo y que tiene que ver con temas cognoscitivos y
- b) La experiencia metacognoscitiva, referida a la experiencia consciente que es cognoscitiva y afectiva.

Elementos metacognitivos fundamentales

Para Flavell, padre de la metacognición existen tres elementos metacognitivos fundamentales: la planificación, la supervisión o regulación y la evaluación. Flavell (como se cita en Rivas, 2012).

- a) **Planificación.** en esta etapa el estudiante debe determinar las metas y los medios necesarios para alcanzarla el aprendizaje o situación a resolver, que guie la actitud cognitiva y así controlar la ejecución de las tareas. Flavell (como se cita en Rivas, 2012).

- b) Supervisión o regulación.** en esta etapa se debe revisar y verificar el plan estratégico planteado en relación a las metas propuestas, con el fin de identificar los errores y modificarlos si fuera necesario, lo que supone que las actividades planificadas deben ser flexibles y adaptables a las exigencias de cada tarea. Flavell (como se cita en Rivas, 2012).
- c) La Evaluación.** En este tercer elemento el autor manifiesta que los resultados que se obtengan son muy importantes de tener en cuenta para analizar en relación a a las metas propuestas.

2.2.1.2 Características de la metacognición

Orellana (como se cita en Llanos, 2015), propone tres características de la metacognición: La primera es aquella que activa un mecanismo de autorregulación, la cual es ejecutada por el propio sujeto que realiza el aprendizaje y contienen los procesos de monitoreo, control y seguimiento.

La segunda característica es el conocimiento acerca de la cognición, que conduce a afrontar los problemas reales dándoles una óptima solución, y utilizando estrategias adecuadas. La tercera y última característica tiene como fin ser autocrítico del conocimiento que se obtiene, valorando y reconociendo las formas que se construye el pensamiento.

2.2.1.3 Procesos de la metacognición

La metacognición involucra dos procesos, los mismos que son definidos y respaldados por los estudios de Flavell (como se cita en Rebaza, 2016), señalando que estos son: el conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia meta-cognitiva, y el control ejecutivo, regulación de la cognición o administración.

El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia meta-cognitiva.

El estudiante para lograr sus metas propuestas en el aprendizaje o resolución de problemas debe ser consciente de su conocimiento y sus propios recursos cognitivos y de las demandas de la tarea. Flavell (como se cita en Rebaza, 2016).

El control ejecutivo, regulación de la cognición o administración.

Para Argüelles y Nagles (como se cita en Rebaza, 2016). en este proceso con el fin de lograr las metas propuestas del aprendizaje o resolución de problemas propuestos, se debe manipular, regular o controlar los recursos o estrategias cognitivas. Además incluye, las actividades de planeación, monitoreo y evaluación. Así mismo el autor manifiesta que el control metacognitivo es quien autorregula los procesos de aprendizaje.

Para Correa et al. (como se cita en Rebaza, 2016) manifiestan que es importante la autorregulación y el conocimiento metacognitivos, los cuales son procesos fundamentales del desarrollo de la metacognición.

2.2.2 Habilidades metacognitivas**2.2.2.1. Definiciones**

Diferentes investigadores y autores han definido las habilidades metacognitivas, desde la definición más sencilla hasta la más compleja, sin embargo, todas ellas significan un aporte valioso en el conocimiento y profundidad para el desarrollo del tema.

Larraz (como se cita en Castro, 2016) señala que las habilidades metacognitivas son instrumentos para llegar tanto al conocimiento metacognitivo, es decir lo que se sabe, así como la adquisición y regulación de las estrategias metacognitivas, entendidas como lo que sabe hacer y lo que se aprende durante el proceso de aprendizaje.

Otros autores definen las habilidades metacognitivas como la capacidad que tiene la persona para regular sus procesos de aprendizaje mientras se produce el aprendizaje (Schraw & Dennison, como se cita en Coca, 2020), de la misma manera se pueden entender como “el modo de interacción del sujeto con los objetos en la actividad y la comunicación, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza integrada por un conjunto de operaciones que tienen un objetivo y que se asimilan” (Fuentes, como se cita en Cuba, 2019).

Cuba (2019) resalta que las habilidades metacognitivas son medios facilitadores de logro de cantidad y calidad de conocimientos, su control, dirección y ejecución en la solución de problemas por la persona, en tanto que Ranellucci et al. (como se cita en Cañas, 2017) subraya que todo estudiante que maneja sus habilidades metacognitivas debe conocer y monitorear su propia comprensión del aprendizaje, así como mantener una motivación permanente, que le permita ser consciente de su propio aprendizaje.

Por su parte, Torreblanca y Rojas Drummond, (como se cita en Cañas, 2017) afirman que las habilidades metacognitivas planifican y supervisan lo que las estrategias cognitivas realizan.

Según Chadwick y Rivera (como se cita en Ayala, 2013, p.30) las habilidades metacognitivas “son procesos mentales que sirven para tomar conciencia de los procesos que se están empleando; estos pueden ser regulados o modificados de ser necesario”. Para efectos de la presente investigación, se asume esta definición dado que se considera que es la que brinda de manera más clara y precisa lo que significa la variable de estudio.

2.2.2.2. Dimensiones de las habilidades metacognitivas

Para Encinas (como se cita en Castro, 2016) existen tres dimensiones principales:

Planificación. El determinar una meta u objetivo como parte de la planificación hace que encamine y controle la conducta del estudiante. Llontop (2015) indica que la planificación requiere de procesos o etapas sucesivas para alcanzar. Así mismo ayuda al estudiante a anticipar al momento de recibir la clase, pudiendo elegir alguna estrategia de aprendizaje u otro aspecto del proceso educativo. Pacheco (2012) complementa esta definición indicando que la planificación debe ser flexible para alcanzar la meta.

Supervisión. El proceso o las etapas que llevan hacia el aprendizaje necesitan ser revisadas, considerando que pueden presentarse errores, los cuales deben ser modificados para alcanzar la meta u objetivo trazado. Encinas (como se cita en Castro, 2016) indica que, en esta etapa el aprendizaje se centra en el revisar y ajustar las estrategias utilizadas hacia las metas.

Evaluación. Tiene como finalidad verificar todo el proceso de aprendizaje, permitiendo ayudar al estudiante de ser consciente de todo su proceso y reflexionar sobre el mismo (Llontop, 2015). Así mismo, esta dimensión ayuda al estudiante a ser consciente sobre hasta qué punto logró las metas trazadas, lo que es importante en el desarrollo metacognitivo del estudiante (Bausela, 2012).

2.2.2.3. Aplicación de las habilidades metacognitivas

Para muchos estudiantes, la aplicación de las habilidades metacognitivas son distantes y en algunos casos, desconocidas a su realidad estudiantil, por lo que debe ser enseñada y aplicada para lograr un mejor aprendizaje. En relación a los docentes y su manera de enseñar, deben utilizar frecuentemente las habilidades metacognitivas y de esta manera dar el ejemplo para el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, Amparo (como se cita en Rivas, 2012) señala que la manera de presentar el conocimiento y toda la

metodología de enseñanza empleada por el docente debe favorecer el desarrollo del aprendizaje.

Nisbet y Shucksmith (como se cita en Rivas, 2012) proponen una reforma educativa positiva resaltando que la metacognición debe darse de manera gradual en los estudiantes, desde pequeños, con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ante esta propuesta, señala Amparo (como se cita en Rivas, 2012), que la realidad manifiesta que, a los estudiantes, desde pequeños, no se les han enseñado acerca de las habilidades metacognitivas, sugiriendo que esta debe hacerse en todos los niveles educativos, incluido el universitario, haciéndose extensivo también hasta la formación de los docentes.

2.2.2.4. Importancia de las habilidades metacognitivas

Mientras más consciente sea un estudiante de sus habilidades metacognitivas, estará en la capacidad de obtener un mejor resultado en sus aprendizajes, pues sabrá cómo aprende y cómo no aprende. Por ello, según los aportes de Allueva (2012), se deben considerar los siguientes aspectos:

Saber cuándo uno sabe. Estar consciente de que sabe de aquello que se pretende saber.

Saber lo que uno sabe. El estudiante no solo debe ser consciente de lo que sabe, sino de lo no sabe.

Saber lo que necesita saber. Este aspecto es muy importante, pues, se trata de saber lo que se necesita saber, para tal fin se debe planificar y organizar sus esfuerzos de aprendizaje.

Conocer la utilidad de las estrategias de intervención. Para un buen uso de las estrategias metacognitivas el primer paso es saber sobre su utilidad para que de esta manera se conozcan y se tenga un uso adecuado que conlleve a los estudiantes al aprendizaje.

2.2.2.5. Habilidades y estrategias metacognitivas

Las habilidades metacognitivas conducen a la realización de un aprendizaje óptimo. Esto es posible con el empleo de estrategias adecuadas que busquen alcanzar este objetivo y faciliten el desarrollo práctico y el fortalecimiento de estas habilidades en el estudiante. De esta manera, como señala Rebaza (2016) se puede afirmar que, las estrategias metacognitivas conllevan a que el estudiante pueda utilizar de manera consciente y dosificada, algunos procedimientos y recursos que permitan la obtención del aprendizaje propuesto. Brown (como se cita en Velandía, 2010) indica que las estrategias metacognitivas son la manera de aprender de la mejor forma optimizando el empleo del tiempo y haciendo el menor esfuerzo.

Puente (como se cita en Rebaza, 2016), recuerda que uno de los fines de la educación en relación al aprendizaje es hacer que los estudiantes sean reflexivos y conscientes de sus procesos mentales, utilizando para este fin estrategias metacognitivas. Estas, como señalan Palincsar y Brown (como se cita en Velandía, 2010), supervisan, organizan el proceso cognitivo, usando las capacidades intelectuales propias del estudiante, en relación a los objetivos o metas, de tal manera que permitan que el estudiante conozca de manera auténtica, tanto sus capacidades como sus limitaciones, para que pueda elegir de manera adecuada las estrategias que mejor le convienen para el logro de sus objetivos de aprendizaje Ausubel, Novack & Hanesian, (como se cita en Rebaza, 2016).

Para Rivas (2012) las estrategias metacognitivas para lograr un buen aprendizaje son el conocimiento, la planificación, la autosupervisión y reflexión. Los estudiantes que utilizan estas estrategias logran la autonomía en su aprendizaje, es decir, su independencia. Esta autonomía permite al estudiante seguir y alcanzar sus propias necesidades y descubrir un mundo de información que está a su alcance. Siendo el trabajo de los docentes reconocer, cultivar y desarrollar las capacidades metacognitivas en todos sus estudiantes. Así mismo Díaz Barriga y Hernández, (como se cita en Rebaza, 2016). manifiestan que las estrategias deben ser recursos flexibles cuyo objetivo es aprender y/o solucionar problemas y exigencias académicas, donde influyen algunos factores como los motivacionales, afectivos y sociales del estudiante.

Para Beltrán (como se cita en Rebaza, 2016) las estrategias metacognitivas son actividades utilizadas para facilitar el conocimiento, que tiene dos características esenciales propias: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Por medio de las estrategias de aprendizaje, el estudiante puede dominar sus procesos afectivos y cognitivos para alcanzar sus objetivos. Esto se logra mediante acciones, técnicas y procedimientos viables y modificables Martínez Fernández, (como se cita en Rebaza, 2016). Para Costa (como se cita en Llanos, 2015) propone algunas estrategias para la aplicación adecuada de la metacognición en los estudiantes. Estas necesitan la guía y ayuda del docente para motivar el aprendizaje:

1. Planear la estrategia. Presentando diversas estrategias que le ayuden en el proceso de aprendizaje.
2. Generar preguntas. Es pertinente que los estudiantes generen preguntas antes y durante sus lecturas, que facilita el aprendizaje.

3. Promover la elección consciente. Los docentes deben motivar a los estudiantes aplicar la metacognición eligiendo sus estrategias de manera consciente.
4. Evaluar con múltiples criterios. Motivar la reflexión y categorización de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta distintos criterios de evaluación.
5. Dar crédito. Con la motivación de los docentes, los estudiantes deben identificar lo que ellos han hecho bien en el proceso de aprendizaje y a la vez buscar retroalimentación de sus compañeros.
6. Prohibir el “yo no puedo”. Es tarea del docente hacer ver a los estudiantes, que todos están en la capacidad de desarrollar habilidades metacognitivas, por lo tanto, no hay excusas como “yo no puedo”, “yo no sé cómo”, “soy tan lento”.
7. Parafrasear o reflexionar las ideas de los estudiantes. El docente debe manifestar interés por el trabajo de sus estudiantes, parafraseando las ideas de los estudiantes como, por ejemplo: “Lo que tú estás diciendo es...”, “yo escuché que en tu plan están los siguientes pasos...”
8. Llevar un diario. Los estudiantes deben tener una bitácora personal donde sinteticen sus pensamientos y acciones y su traslado a formas simbólicas.
9. Juego de representación de papeles y simulaciones. Este juego de roles promueve y concientiza los atributos y características de otras personas, al ponerse en su lugar, lo que ayuda al desarrollo de la metacognición,
10. Darles nombre a los comportamientos de los alumnos. El docente debe identificar y mencionar los procesos cognoscitivos que se encuentran desarrollando los estudiantes, para hacerlos conscientes de sus propias acciones. Por ejemplo: “Veo que estás haciendo un plan de acción para...”.
11. Clarificar la tecnología de los estudiantes. Los alumnos con frecuencia usan una terminología vaga y poco específica. Por ejemplo, cuando se hacen juicios de valor,

los alumnos quizás digan: “No es justo”, “él es muy estricto”, “no es bueno”. Los profesores requieren clarificar esos valores como parte del proceso de aprendizaje: ¿qué es ser muy estricto?, ¿qué es ser justo?

2.2.3 Teoría constructivista y su influencia en el desarrollo de las habilidades metacognitivas

La teoría constructivista fundamenta el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello en el presente estudio se asume esta teoría dado que es la que sostiene los pilares de la educación peruana actual.

2.2.3.1 Aspectos pedagógicos, de enseñanza y de aprendizaje

De la teoría constructivista se tomará en cuenta el aspecto pedagógico, de enseñanza y de aprendizaje respectivamente:

Aprendizaje Constructivista

El aprendizaje constructivista busca promover la construcción de significados en el estudiante, la comprensión de lo aprendido y no la memorización literal de toda información que pueda ser recibida.

Bengochea (como se cita en Vera, 2009) hace la diferencia entre el rol del estudiante y el docente en el proceso de aprendizaje; mientras se considera que el estudiante es autónomo, auto regula su propio aprendizaje y conoce sus propios procesos cognitivos, la participación del docente estará en guiar la construcción del conocimiento del estudiante.

Así mismo, Arnay (como se cita en Vera, 2009) manifiesta que es importante que el estudiante realice aprendizajes significativos, es decir, que comprenda la información adquirida y no simplemente lo memorice.

Por otra parte, Bengochea (como se cita en Vera, 2009) propone con el aprendizaje constructivista, la independencia del estudiante en relación a su aprendizaje, es decir, que sea consciente del mismo considerando que el docente es quien acompaña y motiva al estudiante en este proceso.

Constructivismo pedagógico

Para Rosas (como se cita en Vera, 2009), el constructivismo pedagógico propone una visión de un estudiante independiente y autónoma; que genere y sea artífice de su propio conocimiento, al comprender, analizar y creer en sí mismo; de esta manera formando estudiantes en relación a lo que la sociedad requiere. El autor cuestiona que este es un aporte limitado, pues solo tienen en cuenta la parte cognitiva y los aspectos científicos materialista, mas no los aspectos afectivo-motivacionales que también forman parte del proceso de aprendizaje del estudiante y que influyen de alguna u otra manera en este proceso. Esta manera de ver y enfocar el aprendizaje trae consigo como consecuencia entender de manera diferente y confusa al individuo y la propia sociedad optando por un enfoque ideológico - político, diferente y distante al de la escuela tradicional y de la escuela activa. Esta postura del constructivismo pedagógico trae consigo que la verdad sea relativizada en aras de un falso respeto al otro y sus ideas, todo esto forma parte del postmodernismo.

Para Ochoa (como se cita en Vera, 2009) manifiesta que el aprendizaje es construido por el propio estudiante, contribuyendo en su manera de pensar y actuar para

alcanzar mediante la modificación de sus propias estructuras, un mayor nivel de integración del conocimiento.

En esta propuesta de constructivismo pedagógico, se resalta que parte de la individualidad del estudiante, en su proceso de aprendizaje, es que este debe conducirlo a ser mejor persona.

Enseñanza constructivista

Ochoa (como se cita en Vera, 2009) señala que el aprendizaje no es significativo si el estudiante no lo hace parte de su vida que le conduzca a un cambio de actitud. Asimismo propone cuatro características básicas de la acción constructivista: la primera característica tiene que ver con la relación entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos que trae el estudiante. La segunda característica está relacionada con el cambio conceptual que debe generar el estudiante en su estructura mental. En la tercera característica, el estudiante confronta los conocimientos previos que trae consigo con los nuevos conocimientos adquiridos. La cuarta característica está relacionada a que el estudiante genera un nuevo conocimiento con el fin de ampliar su transferencia.

2.2.4 La Educación Básica Regular

En el plano legal, la educación peruana tiene en la Ley General de Educación, el amparo y el sustento de su quehacer educativo. Esta ley manifiesta que existe una necesidad de tener “currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito” (Ley General de Educación N° 28044, artículo 13, inciso b).

El Currículo Nacional de la Educación Básica es el documento oficial que el estado peruano como sociedad establece y orienta los aprendizajes necesarios que los estudiantes deben alcanzar, en relación con el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica. Asimismo, el currículo Nacional con el fin de alcanzar una educación de calidad promueve la innovación y experimentación de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza. Del mismo modo que se pretende articular un currículo único y flexible para todo el país, también se pretende articular los niveles de Educación Básica Regular, desde el I Ciclo del nivel Inicial hasta el VII Ciclo del nivel Secundaria. Articulación que va desde aprendizajes básicos, capacidades y competencias a desarrollar (Ministerio de Educación, 2016).

El reto que tiene la educación peruana parte del hecho que los ciudadanos de hoy son diferentes a los de otras décadas atrás, por lo tanto, no se les puede brindar una educación tradicional; pues existen mayores derechos ciudadanos, una mayor lucha por el derecho de inclusión, justicia y de equidad en una sociedad diversa como es la peruana.

Se suma que los valores son una decisión personal y libre, por lo que nadie puede imponer valores que las personas no consideran importantes para su vida, este último hecho precisa tener límites en relación a los derechos de los demás y vivir en una sociedad democrática (Ministerio de Educación, 2016).

2.2.4.1 Fines de la educación

Es importante tener en cuenta el horizonte hacia donde se encamina la educación peruana, en este sentido el estado mediante la Ley General de Educación indica los dos siguientes fines:

Formar personas éticas, intelectuales, artísticas, culturales, afectivas, físicas, espirituales y religiosas, que puedan integrarse a la sociedad de manera adecuada y armoniosa; desarrollando sus capacidades y habilidades.

Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz afirmando la identidad nacional e impulsando el desarrollo sostenible del país y fomentando la integración con los países vecinos teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado (Ley General de Educación, 2003).

2.2.4.2 Niveles de la Educación Básica Regular

La Educación Básica Regular es la modalidad de enseñanza que está dirigida a atender a los niños y adolescentes en sus evoluciones físicas, afectivas y cognitivas. Para una mejor organización cuenta con tres niveles: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Estos niveles son períodos formativos graduales y articulados que tienen concordancia con las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta sus edades. Dentro de los niveles de la Educación Básica Regular se encuentran los ciclos, que agrupan un determinado número de estudiantes, distribuidos por grados educativos (Ministerio de Educación, 2016).

Existen tres niveles graduales articulados del proceso educativo:

Nivel de Educación Inicial

Es la base de la Educación Básica Regular, pues es el primer nivel que atiende a los niños menores de 6 años, etapa importante porque en ella se llega a establecer los cimientos para el desarrollo biológico, afectivo, cognitivo, social y de sus competencias, las cuales se articulan con el próximo nivel educativo de Primaria, lo que asegura

coherencia pedagógica y curricular. En este nivel, se tiene en cuenta para el desarrollo del aprendizaje de los niños, el aporte de la labor educativa de la familia, por ser la primera y principal escuela de cuidado y educación de los niños (Ministerio de Educación, 2016).

Nivel de Educación Primaria

Luego de haber concluido satisfactoriamente el primer nivel educativo de inicial, los niños son promovidos al segundo nivel que es el de Primaria, el cual se desarrolla en seis grados. Para que el nivel de primaria pueda lograr sus propios objetivos como son el desarrollo de competencias de los estudiantes, debe estar plenamente articulado al primer nivel educativo de Inicial. Así mismo en este nivel se fortalecen las relaciones de cooperación y corresponsabilidad entre la escuela y la familia para asegurar el desarrollo óptimo de los estudiantes, así como, enriquecer el proceso educativo.

El nivel de Educación primaria abarca tres ciclos de la Educación Básica Regular III, IV y V. El tercer ciclo comprende los grados de primero y segundo; El cuarto ciclo comprende los grados de tercero y cuarto y el V Ciclo comprende los grados de quinto y sexto (Ministerio de Educación, 2016).

Nivel de Educación Secundaria

El tercer y último nivel de la Educación Básica Regular lo conforma la Educación Secundaria, el cual tiene una duración de cinco años; que va desde primero hasta quinto año. Este nivel se caracteriza por ser versátil en sus conocimientos, los cuales se encuentran en constantes cambios debido a los nuevos y constantes aportes de las diferentes ciencias. El tipo de formación que reciben los estudiantes es humanista, tecnológica y científica. La formación recibida por los estudiantes hace que afiance su identidad tanto personal como social, lo que le permite desarrollar una serie de

competencias que le ayuden y sirvan a desarrollarse en los distintos ámbitos de la sociedad.

Al igual que en los niveles anteriores, la Educación Secundaria está articulada en los aprendizajes y desarrollo de las competencias de los estudiantes, desarrollando en este último nivel las competencias más complejas que los estudiantes deben alcanzar. En este nivel como en los anteriores se tiene en cuenta de los estudiantes sus ritmos, estilos y niveles de aprendizajes; así como su pluralidad lingüística y cultural.

En relación a los ciclos, el nivel de secundaria atiende el VI ciclo en los grados de primero y segundo año y el VII ciclo en los grados de tercero, cuarto y quinto año (Ministerio de Educación, 2016).

2.2.4.3 Organización de la Educación Básica Regular

El Currículo Nacional manifiesta que la Educación Básica está organizada en Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE) (Ministerio de Educación, 2016).

2.2.4.4 Objetivos de la Educación Básica Regular

Ley General de Educación N° 28044 capítulo II Art. 31° (2003, p. 12) indica que los objetivos de la Educación Básica Regular son:

Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.

Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.

Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

2.2.4.5 Principios Psicopedagógicos de la Educación Básica Regular

El diseño curricular nacional presenta un enfoque pedagógico a partir de corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje, especificándose los siguientes principios:

Principio de construcción de los propios aprendizajes

El currículo nacional del Ministerio de Educación manifiesta en relación al aprendizaje que es un proceso, el cual utiliza estructuras internas, individuales y que son activas; las cuales se relacionan con saberes previos, el contexto socio cultural y otras variables que influyen en el aprendizaje.

Principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes.

Se parte desde el principio que solo el estudiante no puede alcanzar el aprendizaje, es decir, necesita de la relación con los demás para lograrlo, es aquí donde entran a tallar otros personajes como son los docentes, sus pares y su entorno, que al relacionarse a través del lenguaje logra el aprendizaje, De ellos recoge sus saberes de y aportando ideas y conocimientos propios que le permiten ser conscientes de qué y cómo está aprendiendo: así mismo debe desarrollar estrategias para seguir en un continuo aprendizaje. En este constante intercambio lleva al estudiante a reorganizar las ideas y le facilita su desarrollo.

Por eso es importante que el estudiante utilice una comunicación asertiva y positiva para este fin, teniendo en cuenta que en algunos momentos del proceso debe ser consciente de sus errores para cambiarlos en pos del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2009).

Principio de significatividad de los aprendizajes

El docente antes de presentar los aprendizajes al estudiante debe preguntarse si estos son verdaderamente significativo, es decir, que tiene que ver con la realidad y diversidad donde se desenvuelve el estudiante, si es útil para su vida, si aporta al desarrollo del estudiante como ciudadano dentro de la sociedad. Por lo tanto, los aprendizajes deben estar interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura.

Así mismo los aprendizajes propuestos deben obedecer a la relación de conocimientos previos los cuales deben interrelacionarse con los nuevos, de esta tarea es responsable el docente quien al proponer aprendizajes significativos los estudiantes estarán motivados al aprendizaje. El docente al tener en cuenta todos estos aspectos al presentar nuevos aprendizajes al estudiante Si el docente logra hacer que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para desarrollar nuevos aprendizajes y promover la reflexión sobre la construcción de los mismos. (Ministerio de Educación Básica, 2009).

Principio de organización de los aprendizajes

Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y a través de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones con otros conocimientos y desarrollar la capacidad para evidenciarlas.

Para que los aprendizajes se realicen de una manera óptima, se debe tener en cuenta que en este proceso el docente como los estudiantes traen consigo influencias y condicionamientos como de su salud, de su herencia, de su propia historia, de su entorno escolar, sociocultural, ecológico, ambiental y mediático; los cuales influyen en los resultados de aprendizaje; por ello, la importancia de considerarlos en la organización de los aprendizajes (Ministerio de Educación Básica, 2009).

Principio de integralidad de los aprendizajes

Este principio de integridad del aprendizaje propone tener en cuenta al estudiante en su totalidad para que el aprendizaje sea significativo, pues cada persona por ser única tiene en su proceso de aprendizaje diversos ritmos, estilos que lo caracterizan. Así mismo para adquirir nuevas capacidades se debe tener en cuenta las capacidades que trae consigo. (Ministerio de Educación, 2009).

Principio de evaluación de los aprendizajes

Este principio señala que tanto la Metacognición como la evaluación son necesarias para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje; y de esta manera conllevar a los docentes y los estudiantes a evaluar su enseñanza y aprendizaje respectivamente; desde esta perspectiva las habilidades metacognitivas presentan el mismo objetivo. (Ministerio de Educación, 2009).

2.2.5 Ley General de Educación N° 28044

Por su naturaleza e importancia es imprescindible transcribir la ley general de educación N° 28044 que contiene los argumentos legales de la Educación Básica Regular, de los cuales mencionaré los principales que tengan relación con el proyecto a investigar.

La Ley General de Educación (2003), en su título I fundamentos y disposiciones generales artículo 2º, define la educación como:

Un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.

Así mismo en su artículo 3º, esta ley dice que “la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica”.

En relación a las etapas del sistema educativo que se encuentran en el artículo 29º de esta ley, el estudiante, en educación básica favorece el desarrollo integral del estudiante, de sus potencialidades, capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que le permitan el ejercicio de la inclusión y el bien en la sociedad.

La Ley General de Educación (2003), en su capítulo II artículo 31º acerca de los objetivos de la Educación Básica, señala que estos son:

Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país; desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida y desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la

educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

En su artículo 36°, la ley general de educación manifiesta que la educación básica abarca los tres niveles de educación: Inicial, Primaria y Secundaria, dirigidas a niños y adolescentes que atraviesan este proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva.

En ese mismo artículo 36°, el inciso C indica que el nivel de educación secundaria, constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y ofrece a los estudiantes una formación para la vida, desarrollando competencias y abarcando conocimientos científicos, humanistas y técnicos que lo orienten en su desenvolvimiento futuro e inserción en el trabajo y ejercicio de la ciudadanía.

2.2.6 Programa de Bachillerato Internacional

Las bases que dieron inicio al Programa del Bachillerato Internacional fueron fundadas mediante la conferencia de la International Schools Association (ISA) en el año 1962, recomendando que el Pasaporte Internacional a la Educación Superior sea denominado Bachillerato Internacional (IB). En el año 1968 se cristaliza esta petición fundándose la Organización del IB en Ginebra. Los primeros exámenes internacionales del Programa fueron realizados por alumnos de 12 colegios de 10 países (International Baccalaureate Organization, 2017).

La Organización del Bachillerato Internacional (2014) es una fundación que ha desarrollado y ofrece cuatro programas de educación internacional: el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el Programa de los Años Intermedios (PAI), el Programa del

Diploma (PD) y el Programa de Orientación Profesional (POP). La Organización del BI autoriza a los colegios a ofrecer uno o varios de estos programas a sus alumnos.

La presente investigación tiene relación con estudiantes del programa del diplomado de Bachillerato Internacional, el cual tiene una duración de dos años que acoge estudiantes de 16 a 19 años. El Programa del Diploma conduce a la obtención del diploma del Bachillerato Internacional.

Este programa del Diploma del Bachillerato Internacional es un programa educativo de dos años de duración, el cual se implementa en los dos últimos años de la educación secundaria, y se imparte en tres idiomas (inglés, francés y español). Fue fundado en Ginebra (Suiza) en 1968 por la Organización del Bachillerato Internacional (2014) con el objetivo de facilitar la preparación para la universidad de alumnos con movilidad internacional (Organización de Bachillerato Internacional, 2014).

2.2.6.1 Enfoques del aprendizaje del Bachillerato Internacional

Los enfoques del aprendizaje del Bachillerato Internacional son estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permiten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos enfoques apoyan la creencia del Bachillerato Internacional que defiende que en la educación de un alumno no solo es importante qué se aprende, sino también cómo se aprende. Por lo que parte del enfoque de aprendizaje está presente la metacognición y las Habilidades Metacognitivas.

Enseñar a los alumnos a aprender ha sido siempre un objetivo de la enseñanza del Bachillerato Internacional, pero ahora apoya de una manera más explícita la enseñanza de estas habilidades, estableciendo un vínculo entre el Programa del Diploma

(PD) y el Programa de la Escuela Primaria (PEP), y entre el Programa de los Años Intermedios (PAI) y el Programa de Orientación Profesional (POP).

Los enfoques del aprendizaje mejorarán la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en todos los programas y contribuirán a crear profesores y alumnos más comprometidos (Organización de Bachillerato Internacional, 2014).

2.2.6.2 Habilidades de los enfoques del aprendizaje del Bachillerato Internacional

De acuerdo al reglamento general de la Organización de Bachillerato Internacional (2014), las habilidades de los enfoques del aprendizaje son:

1. Habilidades de pensamiento.
2. Habilidades de comunicación.
3. Habilidades sociales.
4. Habilidades de autogestión.
5. Habilidades de investigación.

2.2.6.3 Habilidades de los enfoques de la enseñanza del Bachillerato Internacional

De acuerdo al reglamento general de la Organización del Bachillerato Internacional (2014), las habilidades de los enfoques de enseñanza son:

1. Basadas en la indagación.
2. Centradas en la comprensión conceptual.
3. Desarrolladas en contextos locales y globales.
4. Centradas en el trabajo en equipo.
5. Las colaboraciones eficaces diferenciadas que buscan satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

6. Guiadas por evaluaciones de formación y sumativas.

2.3 Marco conceptual

En esta parte de la investigación se presentarán los conceptos de aquellos términos que tienen relación directa con el presente estudio.

2.3.1 Habilidades metacognitivas

“Son procesos mentales que sirven para tomar conciencia de los procesos que se están empleando; estos pueden ser regulados o modificados de ser necesario” (Chadwick & Rivera, como se cita en Ayala, 2013, p.30).

2.3.2 Estudiantes

Es un actor social importante en la estructura curricular. Él es sujeto de las experiencias de aprendizaje. Por tanto, “El niño es quien debe aprender a aprender; o sea vivir experiencias de aprendizaje que le ayuden auto informarse y autoformarse” (Bolaños & Molina, 2007, p. 41).

2.3.3 Educación Básica Regular

Es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento (Ministerio de Educación, 2005).

2.3.4 Bachillerato Internacional

Es un programa educativo riguroso, estimulante y equilibrado que constituye una excelente preparación para la universidad y la vida adulta y tiene como meta animar a los

alumnos a ser informados, indagadores, solidarios y compasivos, y a desarrollar el entendimiento intercultural y una mentalidad abierta, así como las actitudes necesarias para respetar y evaluar distintos puntos de vista (International Baccalaureate Organization, 2014).



Capítulo III

Objetivos

3.1 Objetivo general

Identificar las diferencias en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

3.2 Objetivos específicos

1. Determinar las diferencias en las habilidades metacognitivas de conocimiento entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional
2. Determinar las diferencias en las habilidades metacognitivas de control y supervisión entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional
3. Determinar las diferencias en las habilidades metacognitivas de planificación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional
4. Determinar las diferencias en las habilidades metacognitivas de experiencias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional
5. Determinar las diferencias en las habilidades metacognitivas de evaluación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional
6. Determinar las diferencias en las habilidades metacognitivas de estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional

Capítulo IV

Hipótesis

4.1 Hipótesis general

H₁: Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

4.2 Hipótesis específicas

H₁ Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de conocimiento entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

H₂ Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de control y supervisión entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

H₃ Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de planificación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

H₄ Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de experiencias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

H₅ Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de evaluación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

H₆ Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.



Capítulo V

Método

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación es cuantitativa, ya que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. (Hernández et al., 2010, p. 4).

Y corresponde a una investigación básica, porque está “orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica.” (Sánchez et al., 2018, p. 79).

El presente estudio es cuantitativo porque se ha utilizado la estadística para comprobar las hipótesis propuestas sobre las habilidades metacognitivas en estudiantes de educación básica regular y bachillerato internacional. y es básica en tanto que describe contenidos sobre habilidades metacognitivas, y de esta manera aporta a la comunidad científica con nuevos conocimientos que sirven como base para futuras investigaciones.

5.2 Diseño de investigación

El presente estudio corresponde a un diseño no experimental ya que no existe manipulación deliberada de las variables; sino que se observan los fenómenos en su contexto natural para ser analizados posteriormente. A su vez es transversal o transeccional, porque se da cuando la información es recolectada en un solo momento y en un único tiempo, como una fotografía del momento (Hernández et al., 2010). Así mismo la presente investigación es de tipo descriptiva comparativa, ya que recolecta

información relevante en varias muestras respecto a un mismo fenómeno para realizar comparaciones (Sánchez & Reyes, 1998).

En el presente estudio el diseño es no experimental, dado que no se manipularon las variables atributivas: habilidades metacognitivas, ni las variables de control: estudiantes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional de manera intencional, sino que el objeto de estudio fue observado como tal en su contexto natural para ser analizado. Así mismo, es transversal, puesto que la recolección de datos del cuestionario sobre habilidades metacognitivas se realizó en el mismo día y hora determinada a los estudiantes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional respectivamente. Y es también descriptivo comparativo pues busca determinar si existen diferencias en el uso de las Habilidades Metacognitivas entre estudiantes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional.

5.3 Variables

5.3.1 Variable atributiva

Habilidades metacognitivas:

Definida por los resultados obtenidos en la Escala de Metacognición, cuyas dimensiones son:

- Conocimiento
- Control y supervisión
- Planificación
- Experiencias
- Evaluación
- Estrategias

5.3.2 Variables de control

Edad: 15 a 17 años

Grado de instrucción: quinto

Nivel: secundaria y programa de Bachillerato Internacional.

5.4 Población y muestra

La presente investigación está dirigida a estudiantes varones y mujeres de quinto año de secundaria de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional con edades comprendidas entre 15-17 años.

5.4.1 Población

Estuvo constituida por la totalidad de estudiantes de quinto año de secundaria de los programas de Educación Básica Regular (EBR) y Bachillerato Internacional (BI). La población total de la institución educativa es de 2,137 estudiantes distribuidos en los tres niveles de Educación Básica Regular y el programa de Bachillerato Internacional.

La población de quinto año de secundaria en Educación Básica Regular cuenta con 148 estudiantes, 80 varones y 68 mujeres, mientras que el programa de Bachillerato Internacional cuenta con 80 estudiantes, 32 varones y 48 mujeres. Todos están comprendidos en el rango de edad de 15 a 17 años. (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de población según sexo y tipo de nivel de educación básica

Sexo	Educación Básica Regular (EBR) - 5to año			Programa Bachillerato Internacional (BI) - 5to año		
	N	%	Total	N	%	Total
Varones	80	54%	148	32	40%	80
Mujeres	68	46%		48	60%	

5.4.2 Muestra

En el presente estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permite hallar la población objetivo de una manera accesible (Malhotra, como se cita en Suarez, 2021). En la Tabla 2, se puede apreciar su conformación, se observa que de los 131 participantes en su mayoría son mujeres (71) siendo equivalente al 54% de la muestra general.

Tabla 2

Distribución de muestra según sexo, edad y nivel de educación básica (N=131)

Sexo	Educación Básica Regular (EBR) - 5to año			Programa Bachillerato Internacional (BI) - 5to año		
	n	%	Total	n	%	Total
Varones	47	52%	91	13	33%	40
Mujeres	44	48%		27	67%	

5.4.2.1 Criterios de inclusión

Se consideraron los siguientes criterios:

1. Estudiantes de 5to año de Educación Básica Regular presentes el día de la evaluación durante la aplicación del instrumento que accedieron voluntariamente a ser evaluados.
2. Estudiantes de 5to año de Bachillerato Internacional presentes el día de la evaluación durante la aplicación del instrumento que accedieron voluntariamente a ser evaluados.

5.4.2.2 Criterios de exclusión

Estuvo dado por las características siguientes:

1. Los estudiantes que no concluyeron íntegramente la evaluación realizada con el instrumento.
2. Los estudiantes repitentes del año anterior.

5.5 Instrumento

Para el presente estudio se utilizó como instrumento la Escala de Metacognición elaborada y validada por Jaramillo y Osses (2012), en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera en Chile.

Este instrumento, tipo escala Likert, mide la Metacognición de forma exploratoria en términos de conocimiento y autorregulación. Tiene una duración de 20 minutos promedio en su aplicación. Está conformado por 33 ítems, teniendo cada uno, 3 alternativas de respuesta: Totalmente de acuerdo (TA), Parcialmente de acuerdo (PA) o Totalmente en desacuerdo (TD).

Para calcular los resultados, considerando que la escala de Likert puede contener ítems positivos y negativos, se procede de la siguiente manera:

1. A los ítems positivos se asigna las puntuaciones 3 y 1, para Totalmente de acuerdo y Totalmente en desacuerdo, respectivamente.
2. Para los ítems negativos, se invierten las puntuaciones, por lo tanto, se asignan los valores 1 y 3 para Totalmente de acuerdo y Totalmente en desacuerdo, respectivamente.

5.5.1 Evidencias de validez

La validez de contenido del instrumento se determinó mediante juicio de expertos y la validez de constructo fue determinada mediante análisis factorial (Jaramillo y Osses, 2012, p.130). En el Perú no existen datos de validez y confiabilidad sobre este instrumento, sin embargo, a partir de esta investigación se podrá obtener una aproximación más real a nuestro contexto particular.

Como resultado del análisis factorial es que se extraen 6 factores: Conocimiento (9 ítems), Control y Supervisión (5 ítems), Planificación (5 ítems), Experiencias (5 ítems), Evaluación (6 ítems) y Estrategias (5 ítems). Estos factores corresponden a los seis elementos que componen el proceso metacognitivo.

El conocimiento, que está referido a “lo que sabemos o creemos saber sobre las características de la persona según sus propias habilidades, motivaciones, recursos y estados personales; está también en relación a otras personas y sus características como ser cognitivo” (Jaramillo & Osses, 2012, p.126).

Control y supervisión, se refieren al “componente procedimental que se establece desde el inicio de la ejecución de las acciones, teniendo como propósito el verificar y rectificar la estrategia que se emplea” (Jaramillo & Osses, 2012, p.126).

La planificación, corresponde a “la actividad que se realiza antes de ejecutar una tarea, es decir, que busca establecer las acciones y estrategias a seguir” (Jaramillo & Osses, 2012, p.126).

Las experiencias, “se refieren al pensamiento, emociones, sensaciones o sentimientos que acompañan la actividad cognitiva de una persona y que pueden influir en el progreso hacia la meta” (Jaramillo & Osses, 2012, p.126).

La evaluación, “se refiere a la acción de contrastar los resultados con los propósitos definidos previamente” (Jaramillo & Osses, 2012, p.127).

Las estrategias, “se refieren al empleo de diferentes acciones destinadas a hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta” (Jaramillo & Osses, 2012, p.127).

5.5.2 Evidencia de confiabilidad

Respecto a la confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de 0.860, considerado un valor adecuado (Oviedo & Campos-Arias, como se cita en Jaramillo & Osses, 2012).

5.5.3 Validez y Confiabilidad en la presente investigación

5.5.3.1 Evidencias de validez

En el presente estudio se determinó las evidencias de validez del instrumento, para ello se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) al Cuestionario de Habilidades Metacognitivas. El método utilizado fue el de ejes principales, el cual es recomendando cuando se trabajan con datos ordinales y que no cuentan con distribución normal (Hair, et al., 2010), se alcanzaron índices de ajuste moderados, en la medida que los resultados son exploratorios iniciales (ver Tabla 3). El índice de adecuación muestral *KMO* resultó aceptable ($KMO=.639$), ya que, de acuerdo con diversos autores, los valores mayores de .50 son tolerables en estudios exploratorios (Ferguson y Cox, 1993; Tabachnick & Fidell, 2001). Asimismo, el supuesto de intercorrelación de los ítems se ha cumplido al obtener un estadístico chi cuadrado estadísticamente significativo ($p < .05$). El cumplimiento de estos supuestos permite considerar que los hallazgos del AFE son pertinentes.

Tabla 3*Pruebas de ajuste*

Prueba	Estadístico
<i>KMO</i>	.639
Esfericidad Bartlett	$\chi^2=1149.633$; $gl=528$; $p<0.01$

La estructura factorial reportada ha sido congruente con las seis dimensiones de la escala, para ello se aplicó el método de extracción de Montoya (2007), teniendo en cuenta el análisis de componentes principales. Método de rotación: Equamax con normalización Kaiser, obteniéndose que sus dimensiones son satisfactorias, alcanzándose un porcentaje de varianza explicada del 45% (ver Tabla 4).

La estructura factorial reportada ha sido congruente con las seis dimensiones de la escala y para ello se aplicó el método de ejes principales debido a que los datos no presentaron índices de asimetría y curtosis dentro de los parámetros sugeridos (± 1.5) (Lloret et al., 2014). Se utilizó una rotación Equamax con normalización Kaiser debido a que las dimensiones teóricamente no están relacionadas (Hair et al., 2010), el modelo de seis factores alcanza un porcentaje de varianza explicada igual al 40% (ver tabla 4). Donde se consideraron las cargas factoriales superiores a .30 (Muñiz, 2018) como aceptables.

Tabla 4*Análisis factorial del cuestionario habilidades metacognitivas*

Elementos	Componente					
	1	2	3	4	5	6
M7: lo que aprendo me debe servir para comprender otras cosas.	0.660					
M9: me puedo dar cuenta que no aprendí.	0.575					
	0.540					

M2: yo pienso en diversas maneras para resolver un problema y luego escojo la mejor.

M8: sé que aprendí cuando puedo explicar otros hechos. 0.424

M5: sé qué pasos debo seguir para resolver un problema. 0.400

M10: cuando voy a comenzar una tarea me pregunto qué quiero lograr. 0.464

M12: me pregunto si lo estoy haciendo bien. 0.393

M11: me propongo objetivos con cada tarea. 0.362

M17: yo creo que es bueno diseñar un plan antes de comenzar a resolver una tarea. 0.424

M15: para comprender más, leo y vuelvo a leer. 0.389

M19: me siento más seguro(a) si planifico algo antes de hacerlo. 0.312

M23: me distraigo con facilidad en clases. 0.790

M21: a mí me resulta más difícil que a mis compañeros aprender matemáticas. 0.731

M20: para mí es difícil poner atención en clases. 0.725

M22: yo sé que mi memoria es frágil por lo que se me olvidan algunas. 0.680

Elementos	Componente					
	1	2	3	4	5	6
M25: me molesta no entender en la clase.					0.608	
M27: No me gusta quedar con dudas en una clase.					0.561	

M30: yo me preocupo de saber si aprendí.	0.430
M26: cuando tengo un error me gusta saber cuál es.	0.363

Autovalores	4.668	2.949	2.032	1.982	1.650
% varianza explicada	14%	9%	6%	6%	5%
Total varianza	40%				

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Equamax con normalización Kaiser. a. La rotación ha convergido en 16 iteraciones. Se eliminaron los resultados con cargas factoriales menores a 0,3 por su naturaleza de los rasgos evaluados. Componentes: (1) conocimiento, (2) control y supervisión, (3) planificación, (4) experiencias, (5) evaluación.

5.5.3.2 Evidencia de confiabilidad

Para identificar la fiabilidad del instrumento se recurrió a la consistencia de los reactivos obteniéndose un coeficiente Alfa global de .757 siendo este coeficiente adecuado para Oviedo y Campos-Arias (2005); sin embargo, el coeficiente Alfa alcanzado en las distintas dimensiones sus valores oscilan entre .400 y .630, estando por debajo del coeficiente Alfa global adecuado (ver Tabla 5). Sin embargo, Cortina (1993) indica que cuando no se cuenta con un mejor instrumento se pueden aceptar valores inferiores de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esa limitación.

Tabla 5

Consistencia interna del Cuestionario de Habilidades Metacognitivas

Variabes	Elementos	Alfa de Cronbach
Habilidades meta cognitivas (global)	33	.757
- Conocimiento	9	.538
- Control y supervisión	5	.630
- Planificación	5	.400
- Experiencias	5	.494
- Evaluación	5	.516
- Estrategia	4	.604

5.6 Procedimiento

1. Se presentó el documento respectivo a la dirección de la institución educativa, solicitando la autorización correspondiente para proceder a la evaluación de los estudiantes del 5to año de secundaria, tanto de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional.
2. La dirección de la Institución explicó e indicó que no era necesaria la firma de un consentimiento informado por parte de los padres de familia, debido a que en su política interna se considera que este tipo de consentimiento estaría autorizado por ellos, siendo que el estudio presentado está relacionado al ámbito pedagógico del cual tiene injerencia y responsabilidad la misma institución en salvaguarda de los estudiantes, siendo convocados los mismos para participar de manera voluntaria.
3. Se hicieron las coordinaciones respectivas con la sub dirección académica nivel secundario como de Bachillerato Internacional respecto a la evaluación a realizar, considerando que sería de manera colectiva, voluntaria y por aula, con un tiempo de aplicación de 20 minutos aproximadamente. Así mismo, en lo referido al personal de apoyo presente durante la evaluación.
4. Para la aplicación de la escala metacognitiva, se les informó a los estudiantes de 5to año de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional que su participación era voluntaria y los resultados serían entregados a las autoridades para su reflexión y mejora educativa.

5. Se aplicó la Escala metacognitiva a los estudiantes de 5to de secundaria de Educación Básica Regular y del programa de Bachillerato Internacional, de acuerdo al rol coordinado con la institución educativa. Este instrumento ha sido calificado de acuerdo a sus instrucciones.



Capítulo VI

Resultados

En la presente investigación para el análisis de resultados se ha utilizado el software IBM StastisTIC versión 24. Se utilizó este programa por ser uno de los programas estadísticos más aceptados, conocidos y por contar con la capacidad para trabajar con grandes bases de datos y una sencilla interfaz para la mayoría de los análisis.

6.1 Análisis descriptivo

En la Tabla 6, se presentan las medidas de tendencia central y dispersión. Como se puede apreciar el rango en los estudiantes Educación Básica Regular es igual a 35, mientras que en Bachillerato Internacional es 30. Las medias para cada aspecto de las habilidades metacognitivas denotan valores ligeramente superiores en Bachillerato Internacional, siendo al mismo tiempo más dispersos respecto a su valor central y arrojando varianzas superiores.

Tabla 6

Análisis descriptivo de las habilidades metacognitivas según nivel educativo

Variables	Nivel educativo									
	EBR					BI				
	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>Va</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>Va</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Habilidades metacognitivas	75	7	55	58	93	78	6	41	62	92
Conocimiento	22	2	6	14	27	22	3	8	15	27
Control y supervisión	10	2	5	5	15	11	2	4	6	15
Planificación	12	2	3	7	15	13	1	2	9	15
Experiencias	10	2	5	6	15	11	2	4	7	15
Evaluación	15	2	5	9	18	16	2	3	11	18
Estrategia	7	2	3	3	9	7	1	2	4	9

Para conocer el nivel de habilidades metacognitivas que presenta mayor presencia en los estudiantes evaluados, (ver la Tabla 7), y a partir de un análisis de frecuencias, se puede apreciar que más del 50% de los examinados se ubican en un nivel moderado de habilidades metacognitivas, mientras que apenas un 21% se describe en un nivel bajo.

Tabla 7

Nivel de habilidades metacognitivas en estudiantes de EBR y BI

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	21.4
Moderada	68	51.9
Alto	35	26.7
Total	131	100.0

En la Tabla 8, se presentan los niveles de habilidades metacognitivas tanto para los estudiantes de Educación Básica Regular, como para los de Bachillerato Internacional. Se puede observar que en ambos grupos el nivel predominante es el Moderado alcanzando 48% y 60% respectivamente.

Tabla 8

Nivel de habilidades metacognitivas en estudiantes, según nivel educativo

Nivel HHMC	Educación Básica Regular		Bachillerato Internacional		
	F	%	Nivel NHMC	f	%
Bajo	24	26.4	Bajo	4	10
Moderada	44	48.4	Moderada	24	60
Alto	23	25.3	Alto	12	30
Total	91	100	Total	40	100

Análisis inferencial

Análisis de normalidad de los datos

Inicialmente se procedió a determinar si los datos tenían o no distribución normal. Para ello se aplicó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov. En la Tabla 9 se

aprecian los resultados de evaluación de la distribución de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, los resultados arrojan que ninguna de las variables examinadas presenta distribución normal. Por lo tanto, los estadísticos seleccionados para el contraste de hipótesis se ubican dentro de las pruebas no paramétricas, específicamente la prueba para comparar muestras independientes *U* de Mann Whitney.

Tabla 9

Evaluación de la distribución de los datos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov

VARIABLES	N	KS	P
Habilidades meta cognitivas	131	0.078	,050 ^c
Conocimiento	131	0.110	,000 ^c
Control y supervisión	131	0.147	,000 ^c
Planificación	131	0.174	,000 ^c
Experiencias	131	0.114	,000 ^c
Evaluación	131	0.147	,000 ^c
Estrategia	131	0.158	,000 ^c

Nota. c. Corrección de significación de Lilliefors.

Hipótesis general

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 10, se presenta la comparación de rangos promedios de las habilidades metacognitivas, y realizados mediante la prueba no paramétrica *U* Mann Whitney. Los resultados indican que existen diferencias entre los grupos, observándose que los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI) alcanzan un rango promedio superior en relación con sus pares de Educación Básica Regular (EBR), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) con un tamaño del efecto pequeño.

Estos resultados permiten corroborar la hipótesis de investigación planteada, concluyendo así que existen diferencias estadísticamente significativas de acuerdo al nivel educativo.

Tabla 10

Comparación de las habilidades metacognitivas mediante la prueba U de Mann Whitney, según el nivel educativo

Nivel educativo	n	Rango promedio	U de Mann Whitney	z	TE	p
EBR	91	61.14	1378.000	-2.212	19%	0.027
BI	40	77.05				
Total	131					

* $p < .05$

Nota. U: Prueba para muestras independientes; z: estadístico de prueba; TE: Tamaño del efecto.

Hipótesis específica 1

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de conocimiento entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 11, se presenta la comparación de rangos promedios de la dimensión conocimiento, realizados mediante la prueba no paramétrica U Mann Whitney. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos examinados de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional ($p > .05$). Los hallazgos no constituyen evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Tabla 11

Comparación de la dimensión conocimiento mediante la prueba U de Mann Whitney, según el nivel educativo

Nivel educativo	n	Rango promedio	U	z	T.E.	P
EBR	91	65.91	1812.000	-0.040	0.4%	0.968
BI	40	66.20				
Total	131					

* $p > .05$

Nota. U: Prueba para muestras independientes; z: estadístico de prueba; TE: Tamaño del efecto; p: probabilidad de significancia estadística

Hipótesis específica 2

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de control y supervisión entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 12 se presenta la comparación de rangos promedios de la dimensión control y supervisión, el análisis ejecutado se llevó a cabo mediante la prueba no paramétrica U Mann Whitney. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos examinados de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional con respecto a esta dimensión ($p > .05$). Los hallazgos no constituyen evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Tabla 12

Comparación de la dimensión control y supervisión mediante la prueba U de Mann Whitney, según el nivel educativo

Nivel educativo	N	Rango promedio	U	z	T.E.	P
EBR	91	62.67	1517.000	-1.532	13.4%	0.126
BI	40	73.58				
Total	131					

* $p > .05$

Nota. U: Prueba para muestras independientes; z: estadístico de prueba; TE: Tamaño del efecto; p: probabilidad de significancia estadística.

Hipótesis específica 3

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de planificación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 13 se presenta la comparación de rangos promedios mediante la prueba no paramétrica *U* Mann Whitney, en cuanto a la dimensión planificación. Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos examinados, siendo los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI) quienes alcanzan un rango promedio superior en comparación a los de Educación Básica Regular (EBR) ($p < .05$), estos resultados alcanzan un tamaño de efecto pequeño. Estos resultados permiten corroborar la hipótesis de investigación, y se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el nivel educativo.

Tabla 13

Comparación de la dimensión planificación mediante la prueba U de Mann Whitney, según el nivel educativo

Nivel educativo	n	Rango promedio	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>T.E.</i>	<i>P</i>
EBR	91	60.51	1320.000	-2.545	22.2%	0.011
BI	40	78.50				
Total	131					

* $p < .05$

Nota. *U*: Prueba para muestras independientes; *z*: estadístico de prueba; *TE*: Tamaño del efecto.

Hipótesis específica 4

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de experiencias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 14 se presenta la comparación de rangos promedios de la dimensión experiencias, el análisis ejecutado se llevó a cabo mediante la prueba no paramétrica *U* Mann Whitney. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos examinados de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional con respecto a esta dimensión ($p > .05$). Los hallazgos no constituyen evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Tabla 14

*Comparación de la dimensión experiencias mediante la prueba *U* de Mann Whitney, según el nivel educativo*

Nivel educativo	n	Rango promedio	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>TE</i>	<i>p</i>
EBR	91	62.36	1489.000	-1.671	14.6%	0.095
BI	40	74.28				
Total	131					

* $p > .05$

Nota. *U*: Prueba para muestras independientes; *z*: estadístico de prueba; *TE*: Tamaño del efecto; *p*: probabilidad de significancia estadística.

Hipótesis específica 5

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de evaluación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 15 se presenta la comparación de rangos promedios de la dimensión evaluación, realizados mediante la prueba no paramétrica *U* Mann Whitney. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos evaluados de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, observándose que los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI) alcanzan un rango promedio en relación con los de Educación Básica Regular (EBR) ($p < .05$) con un tamaño del efecto pequeño.

Estos resultados permiten corroborar la hipótesis de investigación, ya que se rechaza la hipótesis y se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el nivel educativo.

Tabla 15

Comparación de la dimensión evaluación mediante la prueba U de Mann Whitney, según el nivel educativo

Nivel educativo	<i>N</i>	Rango promedio	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>T.E.</i>	<i>p</i>
EBR	91	61.09	1373.500	-2.255	19.7%	0.024
BI	40	77.16				
Total	131					

* $p < .05$

Nota. *U*: Prueba para muestras independientes; *z*: estadístico de prueba; *TE*: Tamaño del efecto.

Hipótesis específica 6

Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

En la Tabla 16 se presenta la comparación de rangos promedios de la dimensión estrategias, realizados mediante la prueba no paramétrica *U* Mann Whitney. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos examinados de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional con respecto a esta dimensión ($p > .05$). Los hallazgos no constituyen evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Tabla 16

Comparación de la dimensión estrategias mediante la prueba U de Mann Whitney, según el nivel educativo

Nivel educativo	n	Rango promedio	U	z	T.E.	p
EBR	91	66.08	1812.500	-0.038	0.3%	0.970
BI	40	65.81				
Total	131					

* $p > .05$

Nota. U: Prueba para muestras independientes; z: estadístico de prueba; TE: Tamaño del efecto; p: probabilidad de significancia estadística.



Capítulo VII

Discusión

La discusión del presente trabajo de investigación se ha organizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar se lleva a cabo el análisis de las implicancias de los resultados y contrastación con estudios similares, en segundo lugar se reportan las limitaciones del estudio y por último, se señala el aporte a la comunidad científica.

Al contrastar los resultados obtenidos de la presente investigación con sus similares indicados en los antecedentes nacionales e internacionales, en primera instancia cabe señalar, que no se lograron encontrar estudios que contengan en su conjunto la variable atributiva (habilidades metacognitivas) y las variables de control (Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional); sin embargo, existen investigaciones que por separado toman en cuenta algunas de estas variables y las relacionan o contrastan con otras. Este hecho hace que las comparaciones sean referenciales o tengan una vinculación indirecta al estudio principal, en la mayoría de casos relacionadas con la variable atributiva.

Respecto a la hipótesis general, la cual señala que: existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudio, siendo los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI), los que alcanzan un rango promedio superior en relación con sus pares de Educación Básica Regular (EBR).

Es importante tener en cuenta que, en la Educación Básica Regular como en el Programa de Bachillerato Internacional se aplican las habilidades metacognitivas como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por una parte, en la Educación Básica Regular, tal como lo indica el Currículo Nacional del 2016 en sus principios psicopedagógicos, existe una necesidad de acompañamiento en los aprendizajes de los estudiantes que les permita ser conscientes de qué y cómo está aprendiendo. Esto implica la necesidad de aplicar las habilidades metacognitivas.

Por otro lado, el Programa de Bachillerato Internacional en su propuesta de los enfoques del aprendizaje, refiere que, no solo es importante saber qué aprende el estudiante, sino también la forma cómo aprende. Así mismo, en la revista de investigación *Inflexión* se hace la recomendación a los docentes y equipos directivos de los colegios del Programa de Bachillerato Internacional de crear una cultura escolar de entornos de aprendizaje que cultive la metacognición en todos los estudiantes, sabiendo que la misma, es parte primordial de la enseñanza y del aprendizaje y, también, el principal motor de la autorregulación.

Cabe considerar que el Programa de Bachillerato Internacional con el fin de alcanzar sus objetivos crea y desarrolla exigentes programas de educación internacional, con métodos rigurosos de evaluación. Este hecho nos permite inferir que existe una constante motivación de parte de los estudiantes para desarrollar y alcanzar óptimos aprendizajes, utilizando y potencializando sus habilidades metacognitivas. Esto se relaciona directamente con los resultados obtenidos en esta investigación, ya que, aunque ambos grupos de estudiantes de la misma institución educativa desarrollan habilidades metacognitivas, existen diferencias significativas por las que los estudiantes de

Bachillerato Internacional alcanzan un rango promedio superior en relación con sus pares de Educación Básica Regular.

Referente a las contrastaciones con otras investigaciones, el estudio realizado por Domínguez et al. (2016), sobre habilidades comunicativas escritas entre los estudiantes de quinto grado del nivel secundaria del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional y sus pares de Educación Básica Regular (EBR) del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, muestra en sus resultados la existencia de diferencias en las habilidades comunicativas escritas, siendo los estudiantes de Bachillerato Internacional quienes obtienen mejores resultados. Al comparar los resultados de Domínguez et al. con los de este estudio, se encuentra que existe similitud, y que en la investigación contrastada son también los estudiantes de Bachillerato Internacional, quienes obtienen mejores resultados a comparación de los estudiantes de Educación Básica Regular. La única diferencia está en que la variable utilizada fue la de habilidades comunicativas escritas.

Respecto a la primera hipótesis específica: Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas del conocimiento en los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos examinados, pues los hallazgos no constituyen evidencia estadística suficiente para afirmar esta hipótesis.

La habilidad metacognitiva de conocimiento es aquella habilidad que tiene el estudiante que hace que reconozca los procesos de pensamiento humano en general, así como los propios o personales, siendo consciente en este último proceso sobre sus propias fortalezas y debilidades como estudiante (Nickerson, como se cita en Guerrero, 2014). Así mismo, Jaramillo y Osses (2012) amplían lo manifestado por Nickerson al definir las

habilidades del conocimiento como el saber personal de las características de las habilidades, motivaciones, recursos y estados; esta definición también involucra a otras personas y sus características como ser cognitivo.

Tanto Nickerson (como se cita en Guerrero, 2014), como Jaramillo y Osses (2012) coinciden al decir que la habilidad del conocimiento está relacionada con el autoconocimiento de la persona como ser cognitivo, tanto de sus habilidades, recursos y de sus motivaciones sobre su aprendizaje.

Sin embargo, no todos los autores denominan a esta habilidad del conocimiento de la misma manera; para Pacheco (como se cita en Gil, 2018), es la habilidad del autoconocimiento, la imagen del propio yo, identificable desde el ser consciente de uno mismo, descubriendo, identificando y reconociendo cómo se piensa, siente y actúa, llevando a analizar y conocer las propias experiencias, desde el pasado con proyección de utilidad para nuestro futuro. Pacheco (2012), al hacer referencia al ser consciente de uno mismo y reconocer la forma de pensar y actuar en relación a lo cognitivo muestra similitud en su definición a lo manifestado por los autores anteriormente mencionados, por lo tanto, la habilidad metacognitiva del conocimiento, también se denomina de autoconocimiento.

Distintos autores al definir esta habilidad, manifiestan la importancia cognitiva a ser desarrollada en los estudiantes, reconociendo que el conocimiento de uno mismo es la base para saber realizar una adecuada planificación que sea real y sostenible; teniendo en cuenta las habilidades y limitaciones de cada estudiante en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el estudio realizado por Gil (2018) obtuvo similares resultados, al encontrar que no hay relación directa entre la dimensión metacognitiva de autoconocimiento y el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de Educación

secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali, 2018. Los resultados obtenidos por Gil (2018) tienen similitud con la investigación presente en tanto que no se encuentra una relación directa entre la dimensión de autoconocimiento y el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional, teniendo en cuenta que para su estudio ha utilizado una variable diferente como lo es el pensamiento crítico.

Sin embargo, también existen estudios que discrepan con los resultados obtenidos, como es la investigación de Pacheco (2012), quien encontró una relación significativa entre el uso de estrategias metacognitivas del autoconocimiento y el rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación en estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la UNI. Analizando estos últimos resultados, se infiere que no todos los grupos de estudio tienen los mismos resultados por diferentes factores, en la presente investigación es por el nivel de estudio, ya que los estudiantes son universitarios y no de Educación Básica Regular.

La segunda hipótesis específica plantea que si existen diferencias en las habilidades metacognitivas de control y supervisión entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional. Los resultados que se obtuvieron corroboraron que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos.

Jaramillo y Osses (2012) definen la habilidad de control y supervisión como “el componente procedimental que se establece desde el inicio de la ejecución de las acciones, teniendo como propósito el verificar y rectificar la estrategia que se emplea” (p. 126).

La supervisión es la estrategia que se utiliza en el proceso de aprendizaje, tal como sucede con la revisión y la verificación (Castro, 2016), de tal manera que, de haber

errores, estos deben ser modificados por el estudiante en su plan estratégico a desarrollar, disponiendo de los recursos pertinentes para alcanzar las metas propuestas. Por lo tanto, la supervisión hace flexible las actividades para ser adaptadas a las exigencias de cada tarea.

Por lo definido anteriormente por los autores sobre la habilidad de control y supervisión, se puede concluir que su fin es que las actividades programadas cumplan sus objetivos a través de un control o supervisión que conlleve a detectar errores o deficiencias para ser rectificadas y mejoradas.

Contrastando esta información con el estudio de Llanos (2015), se observa en sus resultados, que no existen diferencias significativas en la dimensión control entre los estudiantes con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje, del quinto año de secundaria de la Institución Educativa Felipe Huamán Poma de Ayala de San Juan Lurigancho-Chosica. El resultado de Llanos tiene similitud con esta investigación, el mismo que señala que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes. Cabe mencionar que los grupos de control tienen una diferencia específica, en el caso de Llanos son estudiantes con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje de quinto año de secundaria, mientras que en la investigación presente son estudiantes también de quinto año de secundaria, pero pertenecientes a ambos niveles, Educación Básica Regular y el Programa de Bachillerato Internacional. A pesar de las diferencias, existe entre ellos una notable referencia para su contrastación.

Resultados diferentes obtuvo Castro (2016) en la investigación que realizó sobre inteligencia emocional y habilidades metacognitivas, donde comprobó que existe correlación directa significativa entre inteligencia emocional y la supervisión-control como habilidad metacognitiva, en estudiantes de estudios generales de la Universidad de

San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II. Estos resultados obtenidos por Castro demuestran que todos los grupos de estudiantes son diferentes y más aún si esa diferencia se da a nivel de estudiantes universitarios y de Básica Regular, así como la consideración de otra variable, comparativa, como es la inteligencia emocional.

En relación a la tercera hipótesis específica: existen diferencias en las habilidades metacognitivas de planificación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, los resultados obtenidos mostraron que si existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de educación básica regular y bachillerato internacional, obteniendo los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI), un rango promedio superior en comparación a los de Educación Básica Regular.

La habilidad metacognitiva de la planificación es definida por Jaramillo y Osses (2012) como “la actividad que se realiza antes de ejecutar una tarea, es decir, que busca establecer las acciones y estrategias a seguir” (p. 126).

La planificación, como habilidad metacognitiva es la actividad realizada antes de la ejecución de una tarea, por ella se proyectan y establecen acciones y estrategias para alcanzar un objetivo (Jaramillo & Osses, 2012). Llontop (como se cita en Castro, 2016) define la planificación como la selección de diversas estrategias que debe realizar el estudiante para lograr la meta de aprendizaje propuesta.

Lo manifestado por Llontop (como se cita en Castro, 2016) y Jaramillo y Osses (2012) sobre la planificación es muy importante de tener en cuenta para lograr los objetivos o metas del aprendizaje, ya que, a través de acciones, tareas, estrategias adecuadas y una calendarización de las mismas, se tiene un horizonte que nos puede permitir, en un tiempo adecuado, llegar a alcanzar las metas propuestas del aprendizaje.

En relación a la cuarta hipótesis específica: existen diferencias en las habilidades metacognitivas de experiencias en los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, los resultados obtenidos corroboraron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional.

Flavell (como se cita en Bara, 2001), manifiesta que toda experiencia metacognitiva está referida a la experiencia consciente, la cual es cognitiva y afectiva. Así mismo, Jaramillo y Osses (2012) definen la dimensión de la experiencia como aquellos procesos afectivos, que influyen la persona para alcanzar una meta, entre ellos encontramos pensamientos, emociones y sentimientos que forman parte de la actividad cognitiva de una persona.

Tanto Flavell (como se cita en Bara, 2001), como Jaramillo y Osses (2012), afirman que toda actividad metacognitiva está cargada de experiencias que involucran las emociones del estudiante, sirviendo en algunos casos como motivación o en otros casos como obstáculo para el aprendizaje.

En relación a la quinta hipótesis específica: existen diferencias en las habilidades metacognitivas de evaluación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, los resultados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional, observándose que los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI) alcanzan un rango promedio en relación con los de Educación Básica Regular.

La habilidad metacognitiva de evaluación es definida por Jaramillo y Osses, (2012) como la acción de comparar y corroborar resultados de las metas propuestas con

anticipación. Así mismo, Flavell (como se cita en Ayala, 2013), refuerza este concepto haciendo referencia al análisis de la evaluación de los resultados obtenidos. Llontop, (como se cita en Castro, 2016), amplía la definición de la evaluación al manifestar que la evaluación es un conjunto de estrategias aplicadas para comprobar todo el proceso de aprendizaje, permitiendo reflexionar sobre los objetivos propuestos y evaluar la calidad de los resultados.

Jaramillo y Osses (2012) definen la habilidad de evaluación “como la acción de contrastar los resultados con los propósitos definidos previamente” (p. 127). Así mismo para Flavell (como se cita Ayala, 2013, p. 24) “la evaluación de los resultados obtenidos es muy importante tenerlos en cuenta y analizarlos”. Para Llontop (como se cita en Castro, 2016), la evaluación es la verificación de todo el proceso de aprendizaje, para reflexionar en relación a los objetivos propuestos y la calidad de sus resultados.

Los autores anteriormente mencionados concuerdan que la habilidad metacognitiva de la evaluación sirve para revisar y contrastar los objetivos o metas planteadas con los resultados obtenidos.

Castro (2016) obtuvo similares resultados en su investigación sobre inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales, donde comprobó la correlación directa significativa existente, entre la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de evaluación en los estudiantes de la Unidad de Estudios Generales de la Fia de la Universidad de San Martín de Porres, en la asignatura de Metodología de la Investigación. Al contrastar el estudio realizado por Castro (2016) con la presente investigación, se encuentra que existe cierta similitud, pues en ambos casos la habilidad metacognitiva de evaluación tiene correlación con la inteligencia emocional; de igual manera, existen diferencias significativas entre los

grupos de la variable de control; observándose que los estudiantes de Bachillerato Internacional (BI), alcanzan un rango promedio en las habilidades de evaluación con relación con los de Educación Básica Regular.

En relación a la sexta hipótesis específica: existen diferencias en las habilidades metacognitivas de estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional, los resultados obtenidos mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

Para Jaramillo y Osses (2012), las habilidades metacognitivas de estrategias “se refieren al empleo de diferentes acciones destinadas a hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta” (p. 127).

Otros autores se refieren a estas habilidades metacognitivas como estrategias de aprendizaje. Tirado (como se cita en Rivas, 2016) las define como procedimientos y recursos utilizados por el estudiante de manera consciente, que tiene como fin el logro de una meta propuesta o resolución de un problema planteado. Para Monereo (como se cita en Rivas, 2016) son procesos de seleccionamiento de recursos para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en la que se produce la acción. Martínez (como se cita en Rivas, 2016), se refiere a ellas como capacidades internamente organizadas que sirven al estudiante para lograr sus objetivos planteados, y Flavell (como se cita en Gil, 2018, p. 20), define estas estrategias como “el desarrollo de técnicas y procedimientos dirigidos al aprendizaje a partir de la aplicación o empleo de estrategias debidamente reguladas y de manera consciente y verificada, es decir, con el control y pertinencia necesarios, para optimizar el objeto de aprehensión”.

En relación a los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre las estrategias, se han encontrado estudios que, aunque no usan el mismo término, las relacionan con variables diferentes.

Los estudios de Gil (2018) indicaron que no existe relación directa entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali. Estos resultados son de alguna manera similares a los obtenidos en la presente investigación, dado que mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional en las habilidades metacognitivas de estrategias.

Otros resultados son contrarios a los de la presente investigación, demostrando la existencia de una relación entre la variable estrategia con otras variables diferentes. Puma (2020) reportó una relación positiva débil entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios encuestados. De la misma manera, Guerrero (2014) afirmó que existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Pacheco (2012) menciona que existe una correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la Universidad nacional de Ingeniería.

En relación a las limitaciones de la investigación presentada se encuentran las siguientes:

Primero, que los resultados de esta investigación no pueden generalizarse a otras poblaciones debido a que la muestra tomada es limitada en su cantidad ya que pertenece

a una sola institución educativa. Sin embargo, sirven como referencia de estudios iniciales para que otros estudios posteriores y más profundos se puedan realizar. Y una segunda limitación está en relación a la dificultad en la búsqueda de fuentes referenciales de investigación, es decir, cuando se buscan otras investigaciones y no se encuentran estudios realizados sobre las mismas variables de estudio, tanto atributivas como de control, lo que genera dificultades para encontrar evidencias por las cuales se señalen tanto diferencias y semejanzas de esta investigación en comparación con otros estudios que se hayan llevado a cabo anteriormente.

Por lo expuesto en esta discusión, el presente estudio es importante porque aporta conocimientos, experiencias y resultados que ofrecen información actualizada a la comunidad científica sobre las habilidades metacognitivas relacionadas con estudiantes de educación básica regular y bachillerato internacional. Así mismo estos aportes sirven como reflexión pedagógica para las autoridades educativas y los docentes. También es de utilidad para los padres de familia como información sobre las diferencias y similitudes del programa de Bachillerato Internacional y Educación Básica Regular en relación a las habilidades metacognitivas, las cuales tienen una relación directa con el aprendizaje.

Capítulo VIII

Conclusiones

1. Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.
2. No existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de conocimiento entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.
3. No existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de control y supervisión entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.
4. Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de planificación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.
5. No existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de experiencia entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.
6. Existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de evaluación entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.
7. No existen diferencias significativas en las habilidades metacognitivas de estrategias entre los estudiantes de Educación Básica Regular y de Bachillerato Internacional.

Capítulo IX

Recomendaciones

1. Realizar otros estudios más especializados sobre las habilidades metacognitivas en estudiantes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional, para ampliar y tener una mayor profundización del tema tratado, teniendo en cuenta que no existen muchos estudios al respecto.
2. Aplicar el instrumento utilizado en la presente investigación Escala de metacognición, en una población más amplia para obtener datos más precisos del tema investigado y sirva para poder generalizar los resultados a otras poblaciones, con el fin de alcanzar una validez externa.
3. Validar mediante juicio de expertos el instrumento Escala metacognitiva con el fin de contextualizar con mayor precisión el tema tratado.
4. Ejecutar nuevos estudios sobre las habilidades metacognitivas con el fin de conocer con mayor precisión las diferencias que pueden existir comparando muestras de otras modalidades de estudio.
5. Llevar a cabo estudios similares teniendo como variables de control a los docentes de Educación Básica Regular y Bachillerato Internacional, quienes son los otros agentes educativos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje de las habilidades metacognitivas.
6. Realizar estudios sobre habilidades metacognitivas en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, con el fin de conocer si existe relación de la aplicación de las habilidades metacognitivas con el rendimiento académico.

7. Replicar este estudio en otras instituciones educativas tanto del sector público como del sector privado que cuenten con estudiantes de Educación Básica Regular y el programa de Bachillerato Internacional, para poder conocer otras realidades que aporten a esta investigación.



Referencias

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de educación y ciencia.
- Ataucuri, A., & Rojas, A. (2018). *Estrategias Metacognitivas y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en la institución Educativa 41008 Manuel Muñoz Nájjar, Arequipa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio institucional de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6916>
- Ayala, G. (2013). *Incidencia de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias naturales* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/28825/7810003.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4765/>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2da. ed). La Muralla S.A.

Bolaños, G., & Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal a distancia.

Cañas, M. (2017). *Desarrollando habilidades metacognitivas a través de metodologías activas, en cursos de química general, en los primeros años de carreras de ingeniería*. [Tesis de Maestría. Universidad Peruana Cayetana Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1447?show=full>

Castro, A. (2016). *Inteligencia emocional y habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios de estudios generales* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio académico de la USMP.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2187>

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>

Coca, M. (2020). *Habilidades metacognitivas para la resolución de problemas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la UPN.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11534>

Cuba, P. (2019). *Estrategias psicodidácticas para mejorar habilidades metacognitivas en los estudiantes del 5to “a” de secundaria en el área de comunicación de la I.E. “Inmaculada Concepción” del distrito de J.L.B. y Rivero, Arequipa 2018*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio de la UNSA.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8573>.

- Domínguez, A., Gómez, S., & Parra, R. (2016). *Comparación de habilidades comunicativas escritas en estudiantes de quinto grado del colegio Mayor Secundario Presidente del Perú* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio de la UMCH. <https://docplayer.es/82637815-Comparacion-de-habilidades-comunicativas-escritas-en-estudiantes-de-quinto-grado-del-colegio-mayor-secundario-presidente-del-peru.html>
- Ferguson, E., & Cox, T. (1993). Análisis factorial exploratorio: una guía del usuario. *Revista Internacional de Selección y Evaluación*, 1, 84-94. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00092.x>
- Gil, G. (2018). *Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del Programa de Bachillerato Internacional del Colegio de Alto Rendimiento-Ucayali*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio digital institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/33413>
- Guere, O., & Palomino, Y. (2021). *Relación entre el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de 5to y 6to de primaria de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco*. [Tesis Magister en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21306>
- Guerrero, G. (2014). *Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua Española de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1412>

- Hair, J., Negro, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis: Global Edition*. (7ma. ed.). Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). McGraw-Hill.
- International Baccalaureate Organization. (2014). *Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Guía para el desarrollo del currículo*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/rec4122recognitioncurriculumbrief-5sp-2web.pdf>
- International Baccalaureate Organization. (2017). *La historia del IB. Bachillerato Internacional*. <https://ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf>
- Jaramillo, S. & Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 117-131. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052012000200008
- Ley N° 28044, Ley General de Educación (2003). *Diario Oficial El Peruano*. 29 de julio de 2003. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Llanos, A. (2015). *Habilidades metacognitivas en estudiantes del 5° año de secundaria con alto y bajo nivel de logro de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1021>

- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/>
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. *Revista de Ciencia y técnica*, XIII (35), 281-286. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/5443>
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría*. <https://es.scribd.com/document/423397957/Muniz-Fernandez-J-Introduccion-a-la-Psicometria-Ediciones-Piramide-2018-pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2014). *Reglamento general del Programa de Bachillerato*. www.ibo.org
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es

- Pachas, M. (2019). *La metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres – Lima* [Tesis Maestría en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3422>
- Pacheco, A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del ciclo I de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de tesis digitales Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3433>
- Paez, S. (2021). *Habilidades metacognitivas empleadas por los estudiantes universitarios en la toma de apuntes de Física*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata-Argentina]. Repositorio de la UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2118/te.2118.pdf>
- Puma, M. (2020). *Relación de estrategias metacognitivas y el desarrollo del rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2017*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/14694>
- Rebaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el instituto superior pedagógico Indoamérica*

2011 [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio digital de la UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/2312>

Rivas, M. (2012). *Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa]. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7w849>

Sánchez, H., & Reyes, C. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (2da. ed). Mantaro.

Sánchez, H. Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.

Suarez, L. (2021). *Factores de éxito en el posicionamiento de una APP de servicios para el hogar*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio de la ULIMA. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/14798/Luis_Alberto_Suarez_Figueroa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (4a ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Hardcover.

Vera, E. (2009). *El constructivismo aplicado en la enseñanza del área de ciencias sociales en el grupo 8B en la institución educativa Ciro Mendía*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio digital de la UDEA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1570>

Velandía, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora* [Tesis

de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio de Universidad de La Salle.

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1666&context=maest_d

ocencia



1	FACULTAD	No aplica
2	ESCUELA	Escuela de Posgrado
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Salgado Lévano, Ana Cecilia
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BASICA REGULAR Y DE BACHILLERATO INTERNACIONAL
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Sánchez Rodríguez, José David
7	ASESOR	Portocarrero Ramos, Carlos Alberto
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	TURNITIN
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	11/07/2023
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	11/07/2023
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	13%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	12/07/2023



Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano
 Coordinadora del Centro de Investigación
 de la Escuela de Posgrado