



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS
EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

Para optar al Grado Académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

Autores

CELESTINA MARLENE GUILLERGUA NEYRA

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-8642-6157

ERICO ANDRÉS MIRANDA RIVERO

CÓDIGO ORCID: 0000-0001-7134-1433

Asesora

Mg. Miluska Rosario Vega Guevara

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-0268-3250

Línea de investigación:

2. Currículum y teorías de la Educación

Lima-Perú

2024

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ – F – 016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, **CELESTINA MARLENE GUILLERGA NEYRA**, identificado (a) con DNI N.º09574597, egresada de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Docencia y Gestión Universitaria, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**, 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 de la Mg. Miluska Rosario Vega Guevara.

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.

16 de Octubre de 2023



Firma del autor

	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ – F – 016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, **ERICO ANDRÉS MIRANDA RIVERO**, identificado (a) con DNI N.º0083463, egresada de la Escuela de Posgrado, Programa: Maestría en Docencia y Gestión Universitaria, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**, 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 de la Mg. Miluska Rosario Vega Guevara.

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.

16 de Octubre de 2023



Firma del autor



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los docentes Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar, Dr. Carlos Alberto Portocarrero Ramos y Mg. Giancarlo Linares Guevara.

La graduanda, doña **CELESTINA MARLENE GUILLERGUA NEYRA** sustentó de manera virtual su Tesis titulada “**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**”, para obtener el Grado Académico de Maestra en Docencia y Gestión Universitaria.

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

APROBADO POR MAYORÍA

Santiago de Surco, 15 de julio del año dos mil veinticuatro.

Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar
Presidenta

Dr. Carlos Alberto Portocarrero Ramos
Secretario

Mg. Giancarlo Linares Guevara
Miembro

Mg. Miluska Rosario Vega Guevara
Asesora



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los docentes Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar, Dr. Carlos Alberto Portocarrero Ramos y Mg. Giancarlo Linares Guevara.

El graduando, don **ERICO ANDRÉS MIRANDA RIVERO** sustentó de manera virtual su Tesis titulada "**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**", para obtener el Grado Académico de Maestra en Docencia y Gestión Universitaria.

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

Santiago de Surco, 15 de julio del año dos mil veinticuatro.

Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar
Presidenta

Dr. Carlos Alberto Portocarrero Ramos
Secretario

Mg. Giancarlo Linares Guevara
Miembro

Mg. Miluska Rosario Vega Guevara
Asesora

A Dios por ser mi guía.

A mi familia por su amor y apoyo incondicional con sus sabios consejos muy oportunos para lograr mis objetivos.

Marlene

A Dios por ser mi guía.

A mi familia por su amor, paciencia y apoyo incondicional en cada momento de mi vida.

Erico

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra gratitud a Dios, quien con su bendición llena siempre nuestras vidas y a nuestras familias por estar siempre presentes.

Nuestro profundo agradecimiento a todas las autoridades de la Universidad Marcelino Champagnat representadas en la persona de la Dra. Mónica del Águila Chávez por haber confiado en nosotros, para la preparación de la presente tesis.

A nuestra maestra Mg. Miluska Rosario Vega Guevara, por habernos brindado su conocimiento y paciencia para guiarnos de la mano y así cumplir nuestra meta.

Contenido

Agradecimiento.....	III
Contenido.....	IV
Lista de tablas.....	VII
Lista de figuras.....	VII
Resumen.....	VIII
Abstract	IX
Introducción.....	1
I. Planteamiento del problema.....	3
1.1. Descripción del problema.....	33
1.2. Formulación del problema.....	5
1.3. Justificación.....	6
II. Marco teórico.....	8
2.1. Antecedentes.....	8
2.2. Bases teóricas.....	15
2.3. Definición de términos básicos.....	34
III. Objetivos.....	36
3.1. General.....	36

3.2. Específicos.....	36
IV. Hipótesis.....	37
4.1. General.....	37
4.2. Específicas.....	37
V. Método.....	38
5.1. Tipo de investigación.....	38
5.2. Diseño de investigación.....	38
5.3. Variables.....	39
5.4. Población y muestra.....	400
5.5. Instrumentos.....	42
5.6. Procedimiento.....	49
VI. Resultados.....	511
VII. Discusión.....	59
VIII. Conclusiones.....	68
IX. Recomendaciones.....	69
Referencias.....	700
Apéndices.....	79

Lista de tablas

Tabla 1	Principales competencias instrumentales.....	30
Tabla 2	Principales competencias sistémicas.....	31
Tabla 3	Principales competencias interpersonales.....	32
Tabla 4	Distribución de la muestra según sexo.....	41
Tabla 5	Resultados descriptivos de la variable estrategias metacognitivas.....	51
Tabla 6	Estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad privada de Lima	52
Tabla 7	Resultados descriptivos de la variable competencias genéricas.....	53
Tabla 8	Competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima	53
Tabla 9	Prueba de Normalidad: Kolmogorov-Smirnov.....	54
Tabla 10	Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre las variables estrategias metacognitivas y percepción de las competencias genéricas.....	55
Tabla 11	Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre la dimensión autoconocimiento y las dimensiones de las competencias genéricas.....	56
Tabla 12	Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre la dimensión autorregulación y las dimensiones de las competencias genéricas.	57

Tabla 13	Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre la dimensión evaluación y las dimensiones de las competencias genéricas.....	58
----------	---	----

Lista de figuras

Figura 1	Competencias genéricas según el Proyecto Tuning.....	28
Figura 2	Competencias genéricas según la Universidad de Deusto.....	29
Figura 3	Cargas factoriales del cuestionario para evaluar las competencias genéricas.....	48

Resumen

El objetivo general de la investigación fue establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel de competencias genéricas en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de la ciudad de Lima. Se utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional no causal. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y la muestra estuvo conformada por 231 estudiantes; el 86% pertenecían al sexo femenino y el 14% al masculino. Los instrumentos utilizados fueron el *Inventario de Estrategias Metacognitivas* de Vallejo y el *Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas* de Solanes et al. Se concluyó que existía una relación directa entre las estrategias metacognitivas y competencias genéricas en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de la ciudad de Lima. La implicancia de los hallazgos ha sido discutida.

Palabras claves: competencias genéricas, estrategias metacognitivas, universidad privada, estudiantes.

Abstract

The general objective of the research was to establish the relationship between metacognitive strategies and the level of generic competencies in students of the Faculty of Education of a private university in the city of Lima. A non-experimental, cross-sectional and non-causal correlational design was used. The sampling was non-probabilistic for convenience and the sample was made up of 231 students, 86% were female and 14% were male. The instruments used were the Vallejo Metacognitive Strategies Inventory and the Questionnaire for the evaluation of Generic Competencies by Solanes et al. It was concluded that there was a direct relationship between metacognitive strategies and generic competencies in students of the Faculty of Education of a private university in the city of Lima. The implication of the findings has been discussed.

Keywords: generic competencies, metacognitive strategies, private university, students.

Introducción

Actualmente la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos ha cambiado, de un proceso centrado en el docente se ha puesto énfasis en los diferentes procesos internos de quien aprende. El sistema universitario busca estudiantes más conscientes y responsables de sus procesos de aprendizaje, que sean capaces de adaptarse y responder a las exigencias académicas universitarias y las demandas laborales y tecnológicas. Esto requiere implementar estrategias para ayudarlos a aprender a aprender y reflexionar sobre sus propias estrategias de aprendizaje.

Así, el proceso educativo centrado en el aprendizaje plantea al docente como mediador del aprendizaje y requiere un estudiante que involucre estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas para desarrollar un plan, monitorear y evaluar su aprendizaje (Hernández & Camargo, 2017), plantea además la necesidad de una formación humanística que garantice la adquisición de competencias genéricas que incluyan elementos cognitivos (Proyecto Tuning, 2004), así como la formación de profesionales con iniciativa, flexibilidad y autonomía, capaces de interactuar en escenarios diversos y heterogéneas, manteniendo la ética y el compromiso social.

La investigación se realizó con el propósito de establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y el nivel de competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima. Esta información podrá ser empleada por los directivos con el fin de sustentar la implementación de acciones para fortalecer el empoderamiento de los estudiantes a través del uso de estrategias metacognitivas que aseguren la adquisición de las competencias genéricas que requieren para culminar con éxito su carrera profesional y posteriormente insertarse en el mercado laboral.

La investigación está estructurada en nueve capítulos: en el capítulo I, se describe la situación problemática y formulan los problemas de investigación, se presenta además la justificación del estudio. El capítulo II contiene el marco teórico, que incluye antecedentes, las bases teóricas y la definición de términos básicos. En el capítulo III, se presentan los objetivos y en el IV las hipótesis de la investigación. En el capítulo V, se presenta el tipo y diseño de la investigación, así como las variables, la población y la muestra, los instrumentos y el procedimiento. En el capítulo VI, se presentan los resultados descriptivos y la contrastación de las hipótesis. En el capítulo VII, se presenta la discusión, en el VIII las conclusiones y en el IX las recomendaciones a las que se arribaron. Finalmente, se presentaron las referencias empleadas y los apéndices correspondientes.

I. Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del problema

Actualmente, a pesar del desarrollo científico y tecnológico en el campo educativo aún se siguen manteniendo actividades de enseñanza centrados en el docente, este generalmente es el responsable del desenvolvimiento activo en la exposición de los saberes e ideas (Medel et al., 2016). Hay múltiples esfuerzos por invertir esta situación que limita la comprensión, investigación y desenvolvimiento activo de los estudiantes en muchos centros superiores y universidades (Ossa & Aedo, 2014). La preparación profesional permanente tiene como meta estar a la vanguardia de los cambios e innovaciones que se presentan, así como desplegar estrategias cognitivas y creativas sobre los conocimientos, habilidades y actitudes para solucionar problemas en situaciones diversas, siendo las estrategias metacognitivas un elemento que permite desarrollar las competencias que requieren los estudiantes para lograr el éxito académico y profesional.

Por su parte, Tobón (2006) señaló que “las competencias son procesos complejos de desempeños con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (p. 135), siendo por lo tanto indispensable su desarrollo en el ámbito universitario. Al respecto, Blunden (como se cita en Corominas, 2001) expresó que adquirir competencias es un proceso complejo y cíclico, porque se puede tener un buen nivel al ingresar a la universidad, pero siempre cabe la posibilidad de seguir desarrollándolo y mejorando.

El sistema universitario tiene entre sus principales problemas a la deserción de estudiantes, al respecto el Banco Mundial señaló que cerca del 30% de estudiantes universitarios peruanos y 42% de estudiantes latinoamericanos abandonan sus carreras (Ferreya et al., 2017). Esta problemática podría estar relacionada con las escasas

estrategias metacognitivas y competencias genéricas con que cuentan los estudiantes al iniciar su carrera universitaria. Al respecto, Medel et al. (2016) reportaron que en el ámbito universitario argentino, se mantiene una educación basada en estrategias de enseñanza y métodos de evaluación tradicional, las cuales solo buscan ver los resultados activando estrategias mecánicas en los estudiantes; mientras que en Chile, Araya (2019) encontró que los estudiantes consideraban que sus competencias genéricas eran aún deficitarias; en México, Martínez et al. (2019) reportó que los estudiantes universitarios consideran que es prioritario fortalecer el logro de competencias genéricas, introduciendo estrategias como las metacognitivas y el aprendizaje profundo.

A nivel nacional, los estudios respecto a la relación entre las estrategias metacognitivas y competencias genéricas son escasas; la mayoría de los estudios analizan las competencias interpersonales, instrumentales o investigativas (Pareja, 2017; Velázquez, 2017) o las relacionan con variables como inteligencia emocional (Arévalo, 2017). La información respecto a la variable estrategias metacognitivas además es poco uniforme. Morveli y Raicovi (2018) evidenciaron que la mayoría de los alumnos de una universidad privada de Lima disponían de estrategias metacognitivas adecuadas; mientras que Mesías (2019) al analizar dichas variable en la universidad nacional del Callao, encontró que más del 70% de estos estudiantes a veces planifican sus actividades de aprendizaje, resultados similares obtuvo Morales (2019) en estudiantes de una universidad pública de Huacho, pues menos del 40% presentaba estrategias metacognitivas altas.

La problemática descrita no es ajena en la universidad donde se desarrolló la investigación debido a que hay estudiantes que desaprueban los cursos básicos, lo que puede ocasionar el incremento de la deserción estudiantil; además, no existen reportes

acerca del uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de competencias genéricas que presentan los estudiantes durante sus estudios universitarios; por lo tanto, es muy difícil identificar los aspectos a mejorar en cuanto al uso de las estrategias metacognitivas e implementar programas de acompañamiento y/o nivelación que requieren los estudiantes para mejorar el nivel de competencias genéricas y asegurar su continuidad y éxito académico.

Es evidente que el problema respecto a la relación entre las estrategias metacognitivas y nivel de competencias genéricas en quienes cursan estudios universitarios, aún no está resuelto; por lo que se requieren ampliar los estudios sobre el tema, pues se necesita información contextualizada sobre las dimensiones de las estrategias metacognitivas que se relacionan directamente con las competencias genéricas de los universitarios al iniciar su formación profesional. Esto con el fin de establecer o identificar qué aspectos requieren mejorar con mayor énfasis o cuáles son desatendidos (Corominas, 2001) para su consecuente desarrollo. Entonces, se propone establecer la relación existente entre las estrategias metacognitivas y el nivel de competencias genéricas en los estudiantes de una universidad privada de Lima.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el autoconocimiento y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima?

- ¿Qué relación existe entre la autorregulación y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima?
- ¿Qué relación existe entre la evaluación y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima?

1.3. Justificación

1.3.1. Justificación teórica

La investigación presenta relevancia teórica pues ofrece a la comunidad científica fuentes teóricas acerca de las estrategias metacognitivas y competencias genéricas, lo cual incrementará el acervo bibliográfico, pues los conocimientos acerca de ellas aún son escasas en el ámbito universitario. Además, esta investigación es importante, pues ofrece información relevante que podrá ser empleada en la discusión científica de futuras investigaciones relacionadas.

1.3.2. Justificación práctica

La investigación a partir del punto de vista práctico presenta información que puede ser empleada como elementos de juicio a los responsables de la conducción académica de la universidad, permitiéndoles diseñar programas que lideren el empoderamiento de los estudiantes a través del uso de estrategias metacognitivas para desarrollar las competencias genéricas que requieren y así culminar satisfactoriamente sus estudios universitarios.

En base a esta investigación se puede justificar la necesidad de potenciar y utilizar las estrategias metacognitivas con la finalidad de afianzar programas de nivelación y

reforzamiento para estudiantes universitarios durante sus estudios generales, disminuyendo los factores que puedan afectar su permanencia en la universidad.

1.3.3. Justificación metodológica

La investigación a partir de una mirada metodológica es importante, pues proporciona datos psicométricos sobre el Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas.

Lo expuesto evidencia la relevancia metodológica de la investigación, pues constituye un gran aporte a la psicometría nacional, puesto que es muy complicado encontrar instrumentos para medir esta variable en estudiantes universitarios.

II. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Se realizó una minuciosa revisión de la literatura con base científica en la recolección de antecedentes internacionales, tales como: Redalyc, Latindex, REDIB, Eric, Google Académico del 2017 al 2024. Son escasos los estudios relacionados directamente con la investigación, razón por la cual se presentan antecedentes indirectos.

Gualacata (2023) llevó a cabo un estudio con el objetivo de establecer la relación en comprensión de textos y estrategias metacognitivas en los estudiantes de Enfermería de una universidad privada de Quito en Ecuador. El diseño fue no experimental, transversal, correlacional. La muestra fue conformada por 120 estudiantes del VII curso de enfermería y el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. Se aplicaron como instrumentos dos cuestionarios elaborados por el investigador con nivel de confianza de 0.75% para la variable comprensión de textos y 0.92% para la variable estrategias metacognitivas. La investigación concluyó que existe una relación positiva baja con el resultado de Rho fue de 0.241 y con un $sig. p=0.008$.

Martínez et al. (2019) desarrollaron una investigación con el objetivo de identificar la importancia de desarrollar competencias genéricas en estudiantes de ingeniería de la Universidad Politécnica de Pachuca en México. El diseño fue no experimental transversal, con muestreo aleatorio y una muestra de 150 estudiantes de los cuales 136 eran de 18 a 22 años y el resto mayores de 23; conformado por 100 hombres y 50 mujeres, de siete diferentes programas de educación en ingeniería. El instrumento fue el Cuestionario para medir las competencias genéricas utilizadas por el proyecto

Tuning en América Latina. Los reportes señalaron que el 60% de los estudiantes consideraron de gran importancia desarrollar competencias genéricas y tener capacitación en las mismas con el fin de integrarse a los cambios del mundo globalizado.

Araya (2019) desarrolló un estudio con el objetivo de analizar las competencias genéricas de estudiantes egresados de la carrera de Auditoría de una universidad pública en la región de Colimbo- Chile. La investigación fue de enfoque mixto. Para la recolección de los datos cuantitativos realizaron un muestreo no probabilístico intencional, la muestra fue con 17 estudiantes que practicaron con alguna de las cuatro empresas del periodo 2011-2016, el instrumento fue un cuestionario *online*. Concluyeron que el 100% de los estudiantes considera relevante las competencias genéricas para el desempeño laboral y que solo el 41% está satisfecho por los conocimientos adquiridos.

García et al. (2017) tuvieron como objetivo determinar la relación entre la formación disciplinar, la concepción del aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad argentina; su diseño fue no experimental y correlacional. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y la muestra estuvo constituida por 75 estudiantes entre varones y mujeres de ciclos avanzados, los cuales 37 provenían de las facultades de ciencias y 38 de las facultades de humanidades, y registraron más del 50% del plan de estudios aprobado en ciencias y letras; emplearon como instrumento el CDA de Vilanova y el CA de O'Neil y Abedí. Los investigadores concluyeron que existía relación entre las variables analizadas.

Yusof et al. (2017) tuvieron como objetivo establecer el efecto de las estrategias metacognitivas en las competencias genéricas en estudiantes de ingeniería de las Escuelas Politécnicas de Malasia. La investigación fue mixta, es decir, se realizó un estudio de casos con diseño cuasiexperimental a pequeña escala. El muestreo fue no probabilístico

intencional y la muestra estuvo constituida por 92 estudiantes entre varones y mujeres del primer semestre de Ingeniería Civil procedentes de tres politécnicos de alta tecnología y formación profesional. Para el análisis cuantitativo, emplearon como instrumentos dos cuestionarios diseñados y validados por los investigadores. Los autores concluyeron que las estrategias metacognitivas ayudaron a los estudiantes a mejorar sus competencias genéricas.

Las investigaciones internacionales han evidenciado que las estrategias metacognitivas permiten el desarrollo de competencias genéricas sobre todo las relacionadas con la experiencia laboral (Yusof et al., 2017), también que la utilización de las estrategias metacognitivas de los universitarios no son las más adecuadas, siendo mayor la capacidad para la planificación de tareas que el proceso de control-evaluación (García et al., 2017). Más del 50% de estudiantes consideran que es importante adquirir competencias genéricas en el ámbito universitario, pues les permitirían integrarse al mundo globalizado (Martínez et al., 2019), pero no están satisfechos con los conocimientos adquiridos en la formación universitaria para el desempeño laboral por lo que se requiere el desarrollo de las competencias genéricas (Araya, 2019). Esto último va en armonía con la correlación entre estrategias metacognitivas y comprensión de textos (Gualacata, 2023). Esta información ha sido utilizada con la intención de fundamentar el problema de investigación y para comparar dichos resultados cuando se realicen las discusiones.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Se realizó una minuciosa revisión de repositorios de revistas científicas o tesis digitales como Scielo, Dialnet, Renati, Alicia, Cibertesis de la UNMSM y repositorios de instituciones universitarias como la Universidad Peruana Antenor Orrego, Universidad

de San Martín de Porres, Universidad Marcelino Champagnat, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Universidad César Vallejo, del 2017 al 2024. No se ubicaron estudios que se relacionen directamente con la investigación, razón por la cual se presentan antecedentes indirectos.

Alburqueque (2024) realizó una investigación con el objetivo de establecer la relación entre estrategias metacognitivas y el pensamiento creativo en los estudiantes de arquitectura de una universidad privada de Lima. El diseño fue no experimental y tuvo una muestra que coincide con la población de modo que participaron 77 estudiantes de la Facultad de Arquitectura del curso de Diseño Arquitectónico VIII. Aplicó el instrumento de Habilidades Metacognitivas (MAQ) adaptado por Giraldo y Belloch para la primera variable y Sternberg-Warner para la segunda variable. Reportó como resultados una relación significativa con un valor de 0,539 y un nivel de significancia de $sig. = 0,028$ menor a 0,05. La investigación concluyó que existe relación directa y moderada entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento creativo.

Medina (2022) tuvo como objetivo identificar la influencia de las estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico que presentaban los universitarios de una universidad nacional en Lima; para esto se empleó un diseño no experimental de corte transaccional y correlacional causal, así como un muestreo no probabilístico e intencional. La muestra quedó constituida por 44 estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Arquitectura, el investigador no reportó mayores detalles sobre las características de la muestra. Se aplicaron dos cuestionarios con respuestas tipo Likert para medir las variables de estudio (no reportan los nombres técnicos). Se concluyó que la aplicación de estrategias metacognitivas influye en un 46% sobre el pensamiento crítico de los estudiantes que participaron en la investigación.

Morales (2019) en una investigación tuvo como objetivo general encontrar la relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación académica con el rendimiento académico en alumnos de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión en Huacho. Para esto se desarrolló una investigación correlacional, bajo un diseño no experimental, muestreo estratificado, siendo el tamaño muestral de 262 estudiantes conformado por 186 hombres y 76 mujeres matriculados en el año académico 2018 de la Facultad de Ingeniería de la mencionada universidad. Los instrumentos fueron el Inventario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi y la Escala de Motivación Académica de Núñez. Se concluyó que las estrategias metacognitivas y la motivación académica tuvieron correlación positiva con el rendimiento académico.

Mesías (2018) realizó una investigación con el objetivo de determinar qué relación existía entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de competencias discursivas-textuales en alumnos de la universidad nacional del Callao. Empleó un diseño de investigación no experimental, transeccional y correlacional. El muestreo fue probabilístico y trabajó con una muestra de 312 estudiantes matriculados en el semestre 2018-A de la Facultad de Ciencias Contables (en la investigación no se reportan las características de la muestra). Empleó como instrumento la Encuesta de Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas y Competencias Discursivas-Textual. Se concluyó que existe relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.

Morvelí y Raicovi (2018) en la investigación desarrollada tuvieron como objetivo determinar qué relación existía entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en alumnos de idiomas de una universidad particular de Lima. Empleó un diseño no experimental transversal y correlacional no causal; el muestreo fue no

probabilístico por conveniencia con una muestra de 219 estudiantes de inglés del primer ciclo cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 18 y 30 años. Emplearon como instrumentos el Cuestionario Honey Alonso (CHAEA) y el Inventario de estrategias metacognitivas. Los autores concluyeron que existe correlación positiva y significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y las estrategias metacognitivas especificadas en los factores de autoconocimiento y autorregulación. También existió una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el factor de evaluación de las estrategias metacognitivas.

Pareja (2017) en una investigación tuvo como objetivo general encontrar la relación entre los enfoques de aprendizaje superficial y profundo y el desarrollo de competencias genéricas en alumnos universitarios de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en Chosica. Empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional; el muestreo fue probabilístico y la muestra estuvo conformada por 576 estudiantes del noveno ciclo aptos para las prácticas profesionales en carreras pedagógicas de los cuales el 69% fueron mujeres y el 31%, varones y la edad promedio para ambos fue de 23 años, el instrumento fue el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de Biggs adaptado por Torre y el Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tunning para América Latina. Se concluyó que existe un grado de relación significativa entre los enfoques de aprendizaje y las competencias genéricas.

Velásquez (2017) en una investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre la percepción de la formación universitaria basada en competencias genéricas y las capacidades orientadas a la elaboración de tesis en alumnos que terminaron la carrera de administración de una universidad particular del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima. El diseño empleado fue no experimental de corte

transversal; los autores trabajaron con toda la población: 50 estudiantes que terminaron sus estudios de administración del segundo semestre en el año 2016 y a quienes les revisaron sus trabajos de investigación en la modalidad de tesis. Utilizó como instrumento el Cuestionario para Medir las Competencias Genéricas de Solanes et al. Se concluyó que existe relación significativa entre la percepción de formación universitaria basada en competencias genéricas y las capacidades orientadas a la elaboración de tesis.

Arévalo (2017) en su investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre la inteligencia emocional y las competencias genéricas en alumnos del séptimo ciclo de la UNMSM en Lima. El diseño empleado fue no experimental de corte transversal y correlacional, el muestreo fue no probabilístico e intencional por conveniencia y la muestra estuvo constituida por 160 alumnos del séptimo ciclo de la Facultad de Educación. El instrumento utilizado fue el Inventario de Cociente Emocional desarrollado por Bar-On y para competencias genéricas un Cuestionario de Competencias Generales de Solanes et al. Se concluyó que existe relación entre la inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes en estudio.

La información respecto a las competencias genéricas que presentan los estudiantes universitarios en el país, se orientan al nivel de desarrollo, siendo aún escasas las investigaciones que la relacionen con el uso de estrategias metacognitivas; la mayoría de los estudios analizan las dimensiones de las competencias genéricas interpersonales, instrumentales y sistémicas (Pareja, 2017; Velázquez, 2017) o las relacionan con variables como inteligencia emocional (Arévalo, 2017).

Por otro lado, respecto a las estrategias metacognitivas se presentaron estudios que las relacionaron con el pensamiento creativo (Alburqueque, 2024), con rendimiento académico (Morales, 2019) con el pensamiento crítico (Medina, 2022) y con estilos de

aprendizaje (Morveli y Raicovi, 2018). Aún con estos estudios se evidencia que se requieren investigaciones que incrementen la información respecto a la relación entre las estrategias metacognitivas y competencias genéricas en el contexto universitario nacional.

2.2. Bases teóricas

Para desarrollar las bases teóricas en esta investigación, se utilizaron conceptualizaciones que sirven de fundamento en este informe. Por ello, se brindan definiciones de metacognición, estrategias metacognitivas, el deslinde conceptual entre estrategias cognitivas y metacognitivas, modelos teóricos, dimensiones e importancia de las estrategias metacognitivas. También, se presenta la definición, los modelos teóricos, dimensiones e importancia de las competencias genéricas; además de la relación entre estrategias metacognitivas y competencias genéricas.

2.2.1. Estrategias metacognitivas

Antes de iniciar la presentación de las estrategias metacognitivas, es necesario definir a la metacognición.

- Metacognición

Flavell (1976) define a la metacognición como los conocimientos que toda persona tiene sobre su proceso y producto cognitivo, requiriéndose de una activa supervisión, regulación y organización de estos con el fin de lograr las metas propuestas.

Brown (1980) realiza la definición de metacognición como el control que las personas realizan conscientemente sobre su actividad cognitiva, por lo cual necesitan

emplear formas de autorregulación y control que son útiles para la resolución de problemas.

Siguiendo a Vallejos et al. (2012), se define a la metacognición como la capacidad que se tiene para controlar y asumir un propio aprendizaje englobando dos aspectos cognitivos y su consecuente regulación.

Para Scott (2015), la metacognición es pensar sobre el propio pensamiento; y de forma más exacta son los procesos que se usan para planificar, controlar y evaluar la propia comprensión y mejorar su aprendizaje, sostiene también que la metacognición evidencia la autorreflexión de la persona sobre la manera en que piensa y aprende, así como la forma de valorarse como pensadores y aprendices, asevera que no solo es parte intrínseca, sino que se puede enseñar y además cultivar.

La presente investigación se posiciona en la propuesta de Vallejos et al. (2012) porque considera a la metacognición como una capacidad para controlar y tomar conciencia del propio aprendizaje, de modo que engloba a las definiciones de los demás autores mencionados.

2.2.1.1. Definición de estrategias metacognitivas

Brown (1987) define a la estrategia metacognitiva como la información que tiene la persona acerca de sus propios procesos mentales, por lo tanto, le permiten retroceder, reflexionar, regular y supervisar el aprendizaje, gracias a que se planifica, monitorea y evalúa los resultados en función a lo realizado.

Ausubel et al. (1995) plantearon que las estrategias metacognitivas sirven al estudiante para conocer y mejorar sus capacidades y limitaciones con la finalidad de elegir

cuáles son las más adecuadas para efectuar sus actividades o tareas, estableciendo que las estrategias metacognitivas se refieren a tener conocimiento del tema y controlarlo.

Siguiendo esta línea, Vermunt (1996) definió que la estrategia metacognitiva como el conjunto de actividades físicas y mentales que los estudiantes realizan para planificar sus metas con el propósito de conducir y verificar su aprendizaje. Años más tarde, Carretero (2001), Soto (2003) y Martínez (2004) plantearon que las estrategias metacognitivas son las operaciones cognitivas que tienen que ver con los procedimientos de supervisión y regulación que actúan cuando una persona se enfrenta a una tarea nueva y que son actividades que promueven la planificación, regulación, control y evaluación de las actividades de aprendizaje.

Gagné (como se cita en Martínez, 2004) define a las estrategias metacognitivas como la acción combinada de actividades de pensamiento secuenciales de forma consciente e intencional orientadas al aprendizaje.

Los planteamientos antes presentados consideran a las estrategias metacognitivas como procesos mentales que permiten a las personas conocer y mejorar sus capacidades y limitaciones y en función de ello elegir las más adecuadas para efectuar sus actividades o dirigir su aprendizaje.

Posteriormente, Osses y Jaramillo (2008) centran la definición de estrategias metacognitivas en el aprendizaje y la consideran como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (p. 193).

En la investigación, para definir a la variable estrategias metacognitivas se considera la propuesta de Osses y Jaramillo (2008), pues además de centrarla en el proceso de aprendizaje, establecieron una diferencia clara entre las estrategias cognitivas de las metacognitivas; refiriendo que las primeras son procedimientos integradas por planes de acción que se selecciona entre muchas alternativas para el aprendizaje, cuyo objetivo es de acrecentar e ir mejorando los resultados de la actividad cognitiva; en cambio, las estrategias metacognitivas se utilizan para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas.

2.2.1.2. Deslinde conceptual entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas

Los autores como Wenstein y Mayer (1986), Nisbet y Schucksmith, (1986), Pozo (1990), Monereo et al. (1994), se refieren a las estrategias cognitivas de aprendizaje como un conjunto de procedimientos o secuencias integradas que constituyen planes de acción que el individuo elige entre varias opciones con el objetivo de alcanzar un aprendizaje específico. Las estrategias cognitivas están dirigidas a aumentar y mejorar los productos de la actividad cognitiva favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su posterior recuperación y su utilización en la resolución de problemas. Además, se considera que son habilidades mentales requeridas para comprender toda actividad de aprendizaje y son desarrolladas por el sujeto al ejecutar una tarea. En cambio, las estrategias metacognitivas se utilizan en la planificación, supervisión, evaluación y también para aumentar las estrategias cognitivas. Así, las estrategias metacognitivas son recursos que se accionan para guiar o supervisar a las estrategias cognitivas, según las actividades, lo que produce la autoconciencia del propio aprendizaje, la autorregulación y evaluación según las metas propuestas (Osses & Jaramillo, 2008).

2.2.1.3. Teorías sobre las estrategias metacognitivas.

La Teoría de la mente (ToM)

Premack y Woodruff (1978) propusieron la Teoría de la mente y sustentaron que una persona es capaz de realizar la comprensión y reflexión de su estado mental, y también de los otros. Por su parte, Zegarra y Chino (2017) sostienen que esta teoría explica que la producción de un alto nivel de conciencia de los procesos metacognitivos capacita al sujeto para su autorrepresentación, autoconcepto y automonitoreo, distinguiéndose de otros sujetos con capacidades similares o diferentes.

La teoría de la mente es valiosa porque inicia una reflexión de la metacognición en relación con la conciencia del sujeto que, en base a la experiencia según su contexto, lo faculta a desarrollar inferencias de sí mismo, regularse y buscar su desarrollo personal. Es en la etapa de formación universitaria en la que se considera propiciar y estimular la toma de conciencia del rol de formación profesional involucrando a estudiantes y docentes.

Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (1981) sostiene que, para aprender de forma significativa, es conveniente que todo aprendiz relacione los nuevos conocimientos con los saberes previos los cuales evidencian el nivel de conceptualización según la situación que se presente. La teoría se interesa en comprender e interpretar cuáles son las condiciones y características del aprendizaje que puede provocar intencionalmente cambios cognitivos estables, con significado a nivel individual y social. Este teórico reconoce que debe identificarse los saberes previos para construir los nuevos conocimientos, considerando la relación existente entre ellos. La metacognición es un concepto relacionado con el aprendizaje significativo, porque permite tomar conciencia de cómo se aprende y autorregula el

aprendizaje adquiriendo estrategias metacognitivas cuando se planifica, controla y evalúa dicho proceso según las metas propuestas.

La teoría de Ausubel destaca que la metacognición es posible si se produjo un aprendizaje significativo, esto es si se tomó en cuenta los saberes previos del aprendiz para generar el nuevo conocimiento, lo que justifica usar estrategias metacognitivas de la comprensión en la estructura cognitiva del estudiante.

Teoría del aprendizaje autorregulado o aprendizaje Autónomo

Bandura (1986) sostiene en su teoría del aprendizaje autorregulado que los estudiantes cuando proponen metas despliegan esfuerzos y recursos a su alcance para poder lograrlas. Desde el punto de vista de la psicología, el modelo del aprendizaje autónomo está relacionado con la forma que tienen las personas para autorregular y controlar sus emociones y sus conductas según su finalidad.

En esta propuesta teórica, se considera a la agencia humana como la capacidad de ejercer influencia sobre el propio comportamiento con la intención de producir un efecto deseado. Comprende así la autoorganización, proactividad, autorreflexión y autogestión. Considera que el yo está socialmente constituido, pero al ejercer su propia influencia no es solo de forma reactiva, sino que se enfatiza el rol autorregulador y autorreflexivo según se adapte a los cambios. Es así como la autoeficacia se percibe como una autoevaluación de la propia capacidad para efectuar las acciones consideradas necesarias, construcción social que es frecuentemente revisada como el resultado de la interacción con su medio (Chavez-Barboza & Rodriguez-Miranda, 2017). Según Bandura (1997), las percepciones y creencias que tiene el individuo sobre su propia autoeficacia tiene influencia sobre la forma de alcanzar sus logros para su aprendizaje autorregulado, si se percibe con elevada autoeficacia o alto autoconcepto se activa y motiva sus éxitos de logro.

Siguiendo esta teoría, la persona que aprende transforma sus habilidades mentales y experimenta cambios según el contexto, lo cual le obliga a realizar metacognición en el que se activan los procesos para planificar, controlar y evaluar la propia comprensión e ir mejorando el aprendizaje dándose de esa forma la autorreflexión (Scott, 2015). Asimismo, para que se dé esto último previamente se da el autoconocimiento, consciente de conocimientos y procedimientos (Ausubel et al., 1995).

La teoría del aprendizaje autorregulado se fundamenta en cuatro premisas o supuestos:

- ✓ El primer supuesto asume que el sujeto en su proceso de aprendizaje es activo en construir sus propios objetivos y significados a partir de su sistema cognitivo interno influenciado por su entorno.
- ✓ El segundo supuesto es que se tiene la capacidad de controlar y hacer seguimiento a los elementos del aprendizaje, tanto a nivel cognitivo, motivacional y conductual.
- ✓ El tercer supuesto asume que la autorregulación está condicionada a factores individuales como los biológicos, emocionales, cognitivos y factores externos del contexto.
- ✓ En el cuarto supuesto, se asume la capacidad de evaluar los propios objetivos de aprendizaje, ir monitoreando conductas y procesos cognitivos, y contrastando resultados y regular el aprendizaje.

El último supuesto conlleva a modificar las conductas, mejorar estrategias y previsión del proceso de la autorregulación del aprendizaje.

En la presente investigación se ha considerado la Teoría del aprendizaje autorregulado o aprendizaje Autónomo planteado por Bandura (1986), pues se ajusta más a los objetivos de la investigación. Esta teoría prioriza el interés del individuo en el aprendizaje, está relacionado con la forma que tienen las personas para autorregular y controlar sus emociones y sus conductas según su finalidad. Además, propone que la persona que aprende, transforma sus habilidades mentales y experimenta cambios según el contexto, lo cual le obliga a realizar metacognición para mejorar su aprendizaje, aspecto que se analizó en la presente investigación.

2.2.1.4. Dimensiones de las estrategias metacognitivas

Bajo la Teoría del aprendizaje autorregulado (Bandura, 1986), Vallejos et al. (2012) propusieron que las estrategias metacognitivas presentan tres factores que en el presente estudio se les denominan como dimensiones: (a) autoconocimiento, (b) autorregulación y (c) evaluación. A continuación, se las describe.

Dimensión 1. Autoconocimiento

Es reconocer los propios procesos y recursos intelectuales. También de las dificultades existentes cuando se monitorea el actual estado de sus conocimientos.

Dimensión 2. Autorregulación

Es la regulación de la acción dirigida a metas, objetivos y el control de la ejecución (autocontrol), las cuales pueden ajustarse a las demandas del contexto, a los cambios como a las exigencias de las tareas.

Dimensión 3. Evaluación

Es valorizar en forma consciente el aprendizaje adquirido que incluye aquellos procesos que lo hicieron posible o le dificultaron para adquirir conocimientos nuevos e ir mejorando los procesos cognitivos para poder regularlos en el futuro. Es el momento cuando se verifica el proceso de aprendizaje, confirmando que se han cumplido los tiempos establecidos y valorando el modo de solución de las dificultades que surgen (Vallejos et al., 2012).

Las tres dimensiones propuestas son valiosas porque permiten entender a las estrategias metacognitivas como un proceso dinámico de progresiva profundidad sobre toma de conciencia del propio aprendizaje. Además, se parte del nivel cognitivo, que es el autoconocimiento, para pasar al nivel de acción que es la autorregulación y culminar con la evaluación que supone un grado elevado de conciencia sobre qué y cómo se ha aprendido.

2.2.1.5. Importancia de las estrategias metacognitivas

Emplear estrategias metacognitivas es importante en el contexto universitario porque radica en la toma de conciencia del estudiante de aprender a aprender con métodos alternativos propios, con la capacidad de cuestionarse a sí mismos y a otros en base a las metas propuestas para guiar o supervisar a las estrategias cognitivas, según las actividades lo que produce la autoconciencia del propio aprendizaje.

La utilización de estrategias metacognitivas se anticipa a un aprendizaje casual puesto que un estudiante competente actúa siempre en forma intencional, estratégico o consciente (Alamargot, como se cita en Valenzuela, 2019). Es necesario crear estrategias metacognitivas que favorezcan la autonomía y autorregulación, lo cual es fundamental para el proceso del aprendizaje consciente.

También, las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes universitarios tomar conciencia de una manera progresiva y sistemática del propio proceso de aprendizaje. Esto se debe a que las estrategias metacognitivas conducen al estudiante, desde el nivel cognitivo, a considerarse a sí mismo como sujeto que aprende para pasar luego al nivel de autorregulación y, por último, elevarse a un nivel de conciencia que permite evaluar de manera objetiva lo que aprendió y cómo lo aprendió.

2.2.2. Competencias genéricas

2.2.2.1. Definición

Las competencias genéricas son aquellas que tienen en común varias profesiones u ocupaciones, las cuales permitirán a los individuos hacer frente los cambios continuos del ámbito profesional, pues brindan aprendizajes necesarios propios de la formación universitaria, incluyendo a las capacidades, conocimientos y actitudes muy valiosas en la sociedad del conocimiento (Corominas, 2001; Villardón & Yániz, 2006)

Por su parte, Villa y Poblete (2007) definen a las competencias como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (pp. 23-24). Desde el punto de vista del desempeño profesional, estos autores establecieron que las competencias genéricas son las competencias básicas que se adquieren en la etapa académica universitaria y que son esenciales para el desempeño profesional.

También, Solanés et al. (2008) mencionan que las competencias genéricas son las competencias transversales que se transfieren a una gran variedad de actividades y tareas. Esto quiere decir, que las competencias transversales son las competencias comunes a

casi todas las profesiones y están relacionadas con la práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos; es por ello que son indispensables en todos los sectores laborales o se pueden transferir en las diversas actividades de una organización.

Además, Tobón (2013) define a las competencias genéricas como las competencias principales para lograr desarrollarse como persona, implica el desarrollo de capacidades durante todo el proceso educativo y que promovidas o potenciadas adecuadamente permitirá que sean capaces de actuar bien en determinada labor, trabajo u ocupación. Son denominadas también como las competencias transversales en la vida de toda persona, las que hacen que logren éxito en su vida y profesión desenvolviéndose eficiente y eficazmente, por lo tanto, es necesario que se logren en el ámbito familiar y sean la base de la educación.

Por último, Latorre (2014) menciona que las competencias genéricas son aquellas que identifican atributos que deben formarse durante su etapa universitaria, las cuales son comunes a todas las profesiones y buscan la formación de buenos ciudadanos. Son los saberes y habilidades básicas, las cuales permitirán realizar acuerdos e innovar el currículo universitario, de tal manera que exista un mismo criterio en la formación educativa de todas las profesiones pertenecientes al Proyecto Tuning.

Los planteamientos antes presentados consideran a las competencias genéricas como aquellas competencias que los estudiantes adquieren durante sus estudios universitarios, los cuales permitirán desarrollarse como personas integras en el ámbito profesional, pues adquieren conocimientos, capacidades y actitudes que son de gran demanda por los actuales contextos laborales.

En la presente investigación se considera la propuesta de Villa y Poblete (2007) que definen a las competencias genéricas como las competencias básicas que se adquieren en la etapa académica universitaria y que son esenciales para el desempeño profesional. Esta propuesta plantea que el desarrollo de las competencias genéricas depende de la integración y activación de los conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que pueda desarrollar el estudiante. Establecieron además que las competencias genéricas están constituidas por las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, aspectos que se midieron en la investigación.

2.2.2.2. Modelos teóricos de las competencias genéricas.

Modelo de competencias Sistémico Complejo

Este modelo fue propuesto por Tobón (2008) en Colombia. Consiste en identificar y normalizar las competencias teniendo en cuenta tres elementos: los problemas, las competencias y los criterios. Este modelo surge con el propósito de agilizar la manera como se describen las competencias para establecerlas como el eje principal del perfil de egreso de los profesionales, teniendo en cuenta la manera correcta de desempeñarte ante situaciones problemáticas. La mayoría de las instituciones superiores están insertando este modelo con la intención de mejorar la formación de competencias y su evaluación a partir de los docentes.

Los principios del Modelo Sistémico Complejo (Tobón, 2008), son los siguientes:

- Las competencias se determinan teniendo en cuenta la problemática de la sociedad, las profesiones y disciplinas del presente o del futuro.

- Los problemas se consideran como retos, los cuales sirven como base para encaminar su formación.
- Las competencias se describen como un desempeño íntegro e integral, teniendo presente porque se realiza.
- En las competencias se establecen criterios, cuyo propósito es guiar el desarrollo integral como también la evaluación y certificación.
- Los criterios tienen como fin dar evidencias de los diferentes aprendizajes que se unen en una competencia. Por lo tanto, se debe considerar criterios para el saber ser, conocer y hacer.

Se valora este modelo porque supuso ser uno de los primeros intentos de reflexión sobre las competencias en el ámbito profesional y en la formación de los mismos. Aquí se resalta la dimensión sociológica de la competencia como medio para resolver los problemas y necesidades que surgen en el ámbito laboral. Así la información que el estudiante adquiere en la universidad pasarían a estar subordinados al dominio de las competencias. Por último, presentó una clasificación de las competencias entre básicas, genéricas y específicas.

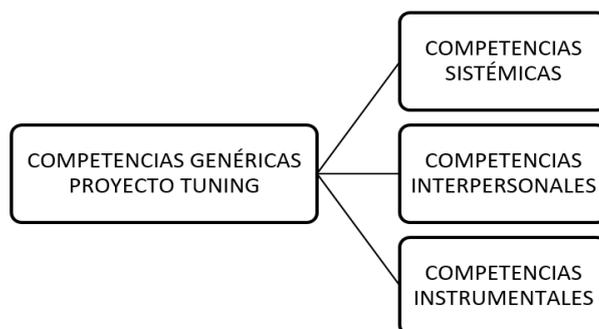
Competencias Generales según el Proyecto Tuning

El proyecto Tuning (como se cita en Latorre, 2014) trata de sintonizar las estructuras educativas definiendo a las competencias genéricas como aquellas que todo estudiante universitario debe haber desarrollado al culminar sus estudios profesionales con la finalidad de realizarse como persona e incorporarse en el campo laboral satisfactoriamente, siendo capaz de desarrollar su propio aprendizaje de forma permanente durante toda su vida.

Las competencias genéricas se dividen en tres grupos: las competencias sistémicas, interpersonales e instrumentales, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Competencias genéricas según el Proyecto Tuning



Un aporte significativo que se debe valorar del proyecto Tuning es haber introducido una clasificación de las competencias genéricas. Esto ayudó a teorizar y segmentar dichas competencias a nivel instrumental, interpersonal y sistémica. De modo que todo profesional debería contar con un número mínimo de competencias por cada subgrupo de competencias genéricas.

Modelo de Competencias de la Universidad de Deusto

El modelo de competencias propuesto por Villa y Poblete (2007), en el Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto – España, distingue tres tipos de competencias genéricas o transversales: instrumentales, interpersonales y sistémicas, las mismas que corresponden a la propuesta del Proyecto Tuning. Cada competencia genérica comprende:

- La definición, que es propia de cada institución universitaria, la cual puede ser diferente en otro modelo.
- La relación que tiene con otras competencias, actitudes y valores.

- Tres niveles de dominio en cada competencia, en el contexto del individuo, en el manejo de técnicas o formas de actuar competentemente y en diversas situaciones variadas y complejas.
- Criterios de evaluación (entre cuatro y ocho, por cada nivel) que son las evidencias de cómo se logran las competencias.

Esta organización de las competencias genéricas queda resumida en la Figura 2.

Figura 2

Competencias genéricas según la Universidad de Deusto



En el presente estudio, se consideró el modelo teórico propuesto por Villa y Poblete en la Universidad de Deusto. Este modelo responde a las propuestas del Proyecto Tuning (2000) de manera mejorada al plantear que para el logro de las competencias genéricas se debe considerar cuatro aspectos fundamentales: la definición de la competencia, su relación con las actitudes y valores, los dominios y los criterios de evaluación. Cabe resaltar que los autores enfatizan que las competencias genéricas son transversales, es decir, no pertenecen exclusivamente a un área del saber, sino que se hacen presentes en todos los aspectos académicos, profesionales e incluso personales del estudiante. Por último, presentan la afinidad que existen entre algunas competencias genéricas con otras de modo que el crecimiento de una de ellas genera el crecimiento de la otra competencia.

2.2.2.3. Dimensiones de las competencias genéricas.

Según Villa y Poblete (2007), las competencias genéricas se dividen en tres tipos de competencias: las instrumentales, sistémicas e interpersonales.

Dimensión 1: Competencias instrumentales

Son aquellas que se logran al culminar sus estudios universitarios y que todo estudiante debe haber desarrollado para el logro de su realización como persona, para que pueda insertarse en el mundo laboral de forma satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje de forma autónoma y permanente a lo largo de toda su vida. Estas competencias permiten a los egresados poder comunicarse utilizando el lenguaje pertinente según su profesión de manera eficiente.

Las principales competencias instrumentales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Principales Competencias instrumentales

Competencias Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo - Gestión del tiempo - Resolución de problemas - Toma de decisiones - Orientación al aprendizaje (en el marco pedagógico, estrategias de aprendizaje) - Planificación - Uso de las TIC - Utilización de base de datos - Comunicación verbal - Comunicación escrita - Manejo del idioma extranjero
-----------------------------	--

Nota. Tomado de “Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas” por Villa y Poblete (2007).

Dimensión 2: Competencias sistémicas

Son un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que tiene una persona, junto con sus antecedentes culturales acumulados durante toda la vida, los cuales constituyen los recursos que podrá utilizar para resolver las situaciones complejas de forma competente. Las competencias generales hacen que las personas desarrollen sus capacidades para que tengan una vida llena de éxito.

Las principales competencias sistémicas se muestran en la en la Tabla 2.

Tabla 2

Principales Competencias sistémicas

Competencias sistémicas	- Gestión por objetivos
	- Gestión de proyectos
	- Orientación a la calidad
	- Creatividad
	- Espíritu emprendedor
	- Innovación
	- Orientación al logro
	- Liderazgo

Nota. Tomado de “Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas” por Villa y Poblete (2007).

Dimensión 3: Competencias interpersonales

Son aquellas competencias que todas las personas deben lograr en su desarrollo y que hacen que la persona se relacione e interactúe bien con los demás. Cuando la persona se relaciona e interactúa con otros, esta se vuelve en una actividad usual de cualquier profesional. Es por eso que las competencias de interacción son una categoría de competencias profesionales de mucho valor.

Las principales competencias interpersonales se muestran en la en la Tabla 3.

Tabla 3*Principales Competencias interpersonales*

Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Automotivación - Diversidad e interculturalidad - Resistencia y adaptación al entorno - Sentido ético - Comunicación interpersonal - Trabajo en equipo - Tratamiento de conflictos y negociación
------------------------------	--

Nota. Tomado de “Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas” por Villa y Poblete (2007).

La clasificación propuesta por Villa y Poblete (2007) es asumida porque profundiza la propuesta inicial de clasificación del proyecto Tuning. Las competencias genéricas se organizan en tres dimensiones que en la formación universitaria son necesarias cultivar para insertarse en el mundo laboral el cual exige un dominio de competencias instrumentales para ejercer eficientemente su profesión, las competencias interpersonales para relacionarse con los demás y las competencias sistémicas que garantizan la búsqueda de la excelencia.

2.2.2.4. Importancia de las competencias genéricas

De acuerdo al modelo utilizado en esta investigación las competencias genéricas son importantes por tres razones:

La primera razón radica en que todo estudiante universitario debe lograr desarrollar las competencias instrumentales al culminar sus estudios universitarios porque le permiten realizarse como persona, para que puedan insertarse en el mundo laboral de forma satisfactoria y poder aprender de forma autónoma y permanente a lo largo de toda su vida.

La segunda consiste en que, al desarrollar competencias interpersonales, el egresado será capaz de relacionarse e interactuar de manera eficaz y eficiente con los demás; siendo las capacidades de interacción muy valoradas en el ámbito laboral y profesional,

Por último, los estudiantes al adquirir las competencias sistémicas podrán comprender y resolver situaciones complejas de forma competente. Porque estas competencias permiten disponer de capacidades, habilidades y actitudes en relación a sus antecedentes culturales personales que acumularon durante toda su vida.

En síntesis, las competencias genéricas hacen que las personas desarrollen sus capacidades para que tengan una vida llena de éxito (Villa & Poblete, 2007).

2.2.3. Relación entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas

En la investigación se considera a las estrategias metacognitivas como el conocimiento que tienen los estudiantes de sus operaciones y procesos mentales, que utilizan y readaptan, según sus necesidades para aprender con mayor facilidad y desarrollar las competencias genéricas.

Yusof et al. (2017) mencionan que las estrategias metacognitivas ayudaron a los estudiantes a mejorar sus competencias genéricas como es el pensar críticamente, resolver problemas complejos, escribir y hablar efectivamente, tener respeto por los demás, ser capaz adaptarse al cambio y estar listo para continuar en el aprendizaje de manera autónoma para toda la vida, evidenciándose en una forma activa durante el proceso de aprendizaje.

Además, en la investigación de Diaz y Palomino (2016), se señala que incorporar estrategias metacognitivas puede producir grandes mejoras, muy significativas en el

proceso de aprendizaje de competencias genéricas en el caso específico de la resolución de situaciones problemáticas de tipo numérico variacional.

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Estrategias metacognitivas

Son “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (Osse & Jaramillo, 2008, p. 193).

2.3.2. Competencias genéricas

Son “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa & Poblete, 2007, pp. 23-24).

2.3.3 Estudiante universitario

Es una persona de derecho a una educación superior de calidad que cuenta con información necesaria y oportuna para tomar decisiones adecuadas respecto a su formación universitaria integral para su proceso de socialización; además, afina su intelecto y su sensibilidad mediante el desarrollo de competencias intelectuales, artísticas, morales y aquellas que contribuyan a su pensamiento crítico (D. S. N° 016-2015-MINEDU, 2015).

2.3.4. Universidad privada

Persona jurídica de derecho privado y licenciada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) para realizar actividades en la educación universitaria teniendo en cuenta la ley (Ley N° 30220, 2014).

- III. Objetivos

3.1. General

Establecer la relación entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.

3.2. Específicos

- Establecer la relación que existe entre el autoconocimiento y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Establecer relación que existe entre la autorregulación y de las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Establecer la relación que existe entre la evaluación y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.

IV. Hipótesis

4.1. General

Existe relación directa y significativa entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.

4.2. Específicos

- Existe relación significativa entre el autoconocimiento y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Existe relación significativa entre la autorregulación y de las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Existe relación significativa entre la evaluación y las dimensiones de las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.

V. Método

5.1. Tipo de investigación

El estudio es puro o básico, pues tuvo como propósito crear nuevos conocimientos sin contrastarlos con aspectos reales (Muñoz, 2015) y su finalidad primordial es crear nuevos conocimientos, pero sin contrastarlos con aspectos reales. Según Tam et al. (2008), la investigación no tiene como intención producir resultados o tecnologías que favorezcan a los seres humanos, dado que su objetivo es mejorar su propio conocimiento. En este sentido, solo se brinda conocimientos teóricos sobre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas sin brindar aplicaciones dirigidas a elevar su nivel

La investigación es básica, porque brinda conocimientos teóricos sobre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas sin brindar aplicaciones dirigidas a elevar su nivel (Salgado-Lévano, 2018), con metodología cuantitativa, pues se midieron las variables con instrumentos válidos y confiables, contrastando las hipótesis de investigación empleando pruebas estadísticas (Hernández et al., 2014). Debido a que la recolección de datos de las variables estrategias metacognitivas y competencias genéricas, se obtuvo por instrumentos y analizados por medio de métodos estadísticos.

5.2. Diseño de investigación

El diseño fue no experimental pues las variables no se manipularon intencionalmente, y transversal porque se midieron en un solo momento (Hernández et al., 2014). Las variables estrategias metacognitivas y competencias genéricas no se manipularon y se recogieron los datos en una sola fecha.

Fue correlacional no causal, pues se buscó encontrar la relación entre las variables sin especificar la causalidad (Salgado-Lévano, 2018). En este caso, se obtuvo la relación no causal entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas.

Se siguió el siguiente esquema (Hernández et al., 2014).

$$X_1 - X_2$$

Donde:

X_1 = estrategias metacognitivas.

X_2 = competencias genéricas.

5.3. Variables

5.3.1. Variables atributivas

Variable atributiva 1. Estrategias Metacognitivas

Se define por el puntaje obtenido en la aplicación del Inventario de Estrategias Metacognitivas de Vallejos et al. (2012), cuyas dimensiones son las siguientes:

- Autoconocimiento,
- Autorregulación,
- Evaluación.

Variable atributiva 2. Competencias genéricas

Se define por el puntaje obtenido en la aplicación de un Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas (Solanés et al., 2012), cuyas dimensiones son las siguientes:

- Competencias instrumentales,
- Competencias interpersonales,
- Competencias sistémicas.

5.3.2. Variables de control

- Sexo: femenino y masculino.

5.3.3. Variables controladas

Son las variables en las que debemos tomar atención con el fin de mantenerlas estables y poder garantizar el desarrollo de la investigación.

- **Estímulos ambientales.** Para la aplicación de los instrumentos, se garantizó un ambiente propicio y sin interrupciones.
- **Deseabilidad social.** La participación de forma anónima brinda altas probabilidades de respuestas sinceras a los instrumentos.
- **Material Virtual.** Se cuidó el diseño de los instrumentos en formato virtual, considerando los criterios y estándares de aplicación de los instrumentos.

5.4. Población y muestra

5.4.1. Población

La población fue finita y estuvo conformada por 555 estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima.

5.4.2. Tipo de muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la población era homogénea, se seleccionaron a los participantes a los que se podía acceder de forma cómoda o fácil (Garrido, como se cita en Salgado-Lévano, 2018).

La muestra fue conformada por 231 universitarios de ambos sexos de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión correspondientes.

Tabla 4

Distribución de la muestra según sexo

Semestre	N	Varones		Mujeres	
		f	%	f	%
Primero	23	2	6	21	11
Segundo	27	8	24	19	10
Tercero	27	3	9	24	12
Cuarto	30	5	16	25	13
Quinto	20	2	6	18	9
Sexto	18	1	3	17	9
Séptimo	37	8	24	29	14
Octavo	16	2	6	14	6
Noveno	16	1	3	15	8
Décimo	17	1	3	16	8
Total	231	33	100	198	100

Nota. N = tamaño de la muestra; f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

Criterios de Inclusión

- Estudiantes de pregrado matriculados en la Facultad de Educación.
- Estudiantes que aceptaron la ficha de consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que se retiraron del ciclo académico.

- Estudiantes que respondieron de forma incorrecta los cuestionarios.

5.5. Instrumentos

Se aplicó el *Inventario de Estrategias Metacognitivas* y el *Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas*.

5.5.1. Inventario de Estrategias Metacognitivas

El instrumento, diseñado por O'Neil y Abedi en el año 1996 en EEUU, tuvo como objetivo evaluar el uso de habilidades metacognitivas de estudiantes universitarios no graduados y los que están finalizando su secundaria. Dicho inventario definió operacionalmente la metacognición como una construcción y fue diseñado teniendo en cuenta cuatro factores: planificación, monitoreo, estrategias cognitivas y conciencia del educando en sus propios procesos cognitivos y metacognitivas.

Posteriormente, Martínez (2004) lo traducen y adaptan para estudiantes de los primeros ciclos y recién egresados, en España, luego Vallejos et al. (2012), lo adaptaron al contexto nacional con el fin de medir la frecuencia con que hacen uso de las estrategias metacognitivas los estudiantes en Pucallpa y Lima en función a tres factores: autoconocimiento, autorregulación y evaluación.

El inventario consta de 20 preguntas de escala Likert y tiene cinco posibles respuestas: nunca (1); pocas veces (2); regular (3); muchas veces (4) y siempre (5). Para la aplicación del instrumento, el tiempo estimado es de 20 minutos y se aplica en forma grupal. Está conformada por tres factores que evalúan respectivamente:

- **Dimensión 1: Autoconocimiento.** Implica la conciencia del conocimiento de los propios procesos y recursos intelectuales, así como también las limitaciones o

problemas que se encuentran cuando se monitorea el estado de sus conocimientos.

Comprende 12 ítems: 1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19.

- **Dimensión 2: Autorregulación.** Que indica el regular la acción encaminada a las metas, fines y controlar las mismas (autocontrol), ajustándose a demandas de situaciones cambiantes o a exigencias de tareas. Comprende 4 ítems: 15, 16, 17, 20.
- **Dimensión 3: Evaluación.** Que permite el análisis de los resultados esperados del proceso cognitivo. Se es consciente de lo que se aprende y de los procesos que le permiten o dificultan adquirir nuevos conocimientos para más adelante poder regularlos. Para que se logre evaluar correctamente, previamente se debe conocer con claridad los objetivos a ser logrados. Comprende 4 ítems: 2, 3, 7, 8.

Vallejos et al. (2012) efectuaron el estudio con 687 universitarios de Pucallpa y Lima, con edades a partir de 15 años de los ciclos del I al VIII, la prueba presenta un baremo con cinco niveles de estrategias metacognitivas y según las puntuaciones globales en muy bajo, bajo, mediano, alto y muy alto.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento original

Los autores O'Neil y Abedi (1996) para estimar la evidencia de validez basada en la estructura interna hicieron el análisis de su estructura factorial, utilizando como método la máxima verosimilitud y rotación oblicua con una muestra significativamente adecuada, según la prueba de Kaiser Meyer Olkin ($KMO = .916$; $P < .001$), se confirma su estructura dimensional.

Con relación a la evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna, reportaron una confiabilidad de $\mu = .70$ y un promedio de correlación ítem-test de $.18$. Posteriormente, Martínez (2004) reportaron que el promedio de correlación ítem-test fue

de .30 y que el coeficiente de confiabilidad del instrumento tiene un $\text{Alpha} = .88$ con una varianza de 40.81.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento en el ámbito nacional

La versión que se utilizó fue validada por Vallejos et al. (2012) con 687 universitarios, que cursaban entre los ciclos del I al VIII del área de Psicología, Ingeniería de Sistemas, Administración y Contabilidad; seleccionado con un muestreo simple aleatorio.

Para estimar la evidencia de validez basada en el contenido, realizaron el análisis de juicio de expertos (cinco psicólogos), cuyos acuerdos fueron unánimes al considerar que el instrumento presentaba validez de contenido.

Con relación a la evidencia de validez basada en la consistencia interna, los autores reportaron a través del análisis factorial, una confiabilidad del 95% y Rotación Oblimin directo. Con respecto a su correlación lineal entre todas las variables esta fue positiva; reportándose que el 100% fueron significativas con un nivel de error del 5% y la relación de varianza total presentada por los factores rotados fue de 46%: primer factor rotado autoconocimiento explica el 22,4% de la varianza, el segundo factor autorregulación explica el 11,9% y el tercer factor evaluación o seguimiento el 11,7% de la varianza.

Establecieron cinco niveles para cada factor, en base a los percentiles 20, 40, 60 y 80 respectivamente: Muy bajo, Bajo, Mediano, Alto y Muy alto.

Para estimar la evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna, Vallejos et al. (2012) emplearon el Coeficiente Alfa de Cronbach, encontrando que los índices eran altos.

Evidencias de confiabilidad del instrumento en el presente estudio

Se aplicó el Coeficiente Alfa de Cronbach en la muestra de 231 estudiantes. Los resultados hallados establecieron que el instrumento presentaba un nivel alto de confiabilidad en la consistencia interna, pues se halló un Coeficiente Alfa de Cronbach = .94, resultado superior al del instrumento de Vallejos et al. (1992) y de O'Neil y Abedi (1996).

5.5.2. Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas

El cuestionario fue elaborado por Solanés et al. (2012) en España y con el objetivo de evaluar las competencias genéricas desarrolladas por estudiantes universitarios. En este instrumento, se consideran las dimensiones e indicadores propuestas en el Proyecto Tunning. Posteriormente el instrumento fue adaptado por Velásquez (2017) al contexto nacional universitario y empleado para medir la percepción de las competencias genéricas en universitarios de Lima. En la presente investigación, el instrumento fue empleado para medir las competencias genéricas de los estudiantes universitarios, para lo cual se adaptaron algunos ítems, considerando las características de la muestra.

El cuestionario consta de 45 ítems, respecto de los cuales los estudiantes deben dar sus respuestas a través de cinco categorías: (1) Nada, (2) Poco, (3) Algo, (4) Bastante, (5) Mucho. El instrumento puede desarrollarse de forma individual o grupal, y tiene una duración aproximada de 20 minutos. El cuestionario de competencias genéricas fue diseñado sobre la base de tres dimensiones:

- **Dimensión 1: Competencias instrumentales.** Relacionadas con el desempeño del trabajo, que comprende los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.

- **Dimensión 2: Competencias interpersonales.** Relacionadas con las relaciones interpersonales y trabajo en equipo que comprende los ítems: 27, 28, 29, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45.
- **Dimensión 3: Competencias sistémicas.** Relacionadas con el liderazgo que comprende los ítems: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26.

Respecto a la calificación, se tiene en cuenta que a mayor puntaje se considera que existe mayor nivel de competencias genérica. Con respecto a la valoración total de las competencias genéricas se tiene un puntaje mínimo de 45 y máximo de 270.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento original

Solanés et al. (2008) en España llevaron a cabo los análisis de discriminación de ítems (correlación ítem test corregida), la confiabilidad basada en la consistencia interna y la validez basada en la estructura interna, mediante un Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax, el cual evidenció la presencia de seis factores que explicaban el 53,15% de la varianza total. El factor competencias instrumentales presentó una varianza explicada de 20.77%, las competencias sistemáticas de 23.52% y las competencias interpersonales una varianza explicada de 8.86% Estos resultados establecieron un cuestionario definitivo formado por 45 ítems, los autores no reportaron resultados acerca de las pruebas que establecen si los valores analizados de la variable cumplen con las características para ser factorizables.

La confiabilidad basada en la consistencia interna del instrumento se halló utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor fue igual a .92 para todo el cuestionario; obtuvieron además para cada una de las dimensiones valores comprendidos entre .69 y .84, por lo que asumieron que el instrumento presentaba buena confiabilidad.

Evidencias de Validez y Confiabilidad del Instrumento en el Ámbito Nacional

Velásquez (2017) empleó el juicio de tres expertos para hallar la validez basada en el contenido reportando en promedio un 86%, este porcentaje indica que la consistencia es alta.

La confiabilidad basada en la consistencia interna del instrumento fue hallada mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor fue de .805, demostrando que los datos recolectados presentaban una consistencia interna alta.

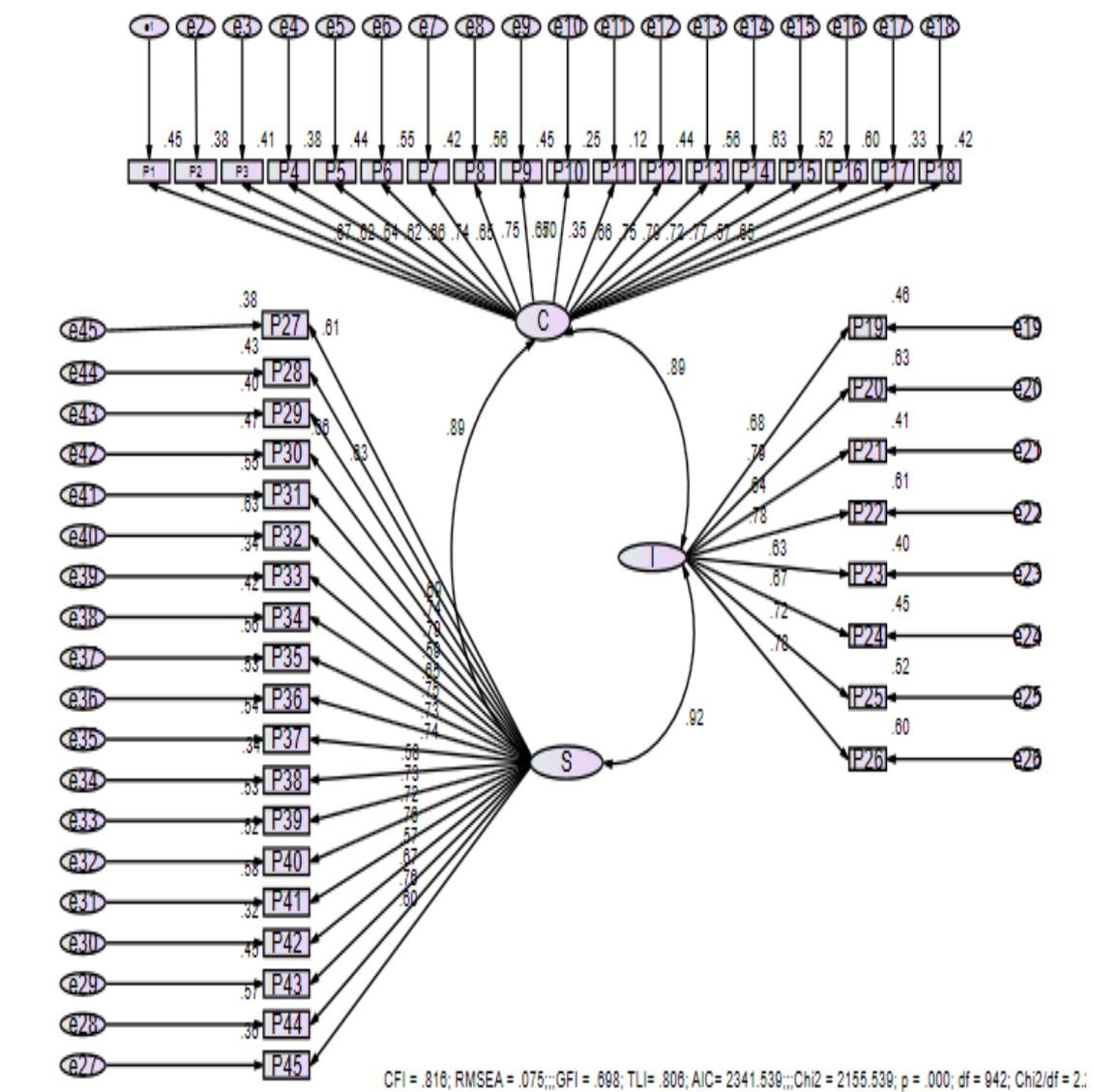
Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento en el presente estudio

Para confirmar la validez del Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas, se decidió realizar un AFC en la muestra, tomando como referencia la estructura de tres factores (Solanés, 2008).

El modelo mencionado presentó, un adecuado índice de ajuste ($\chi^2/g.l. = 2.50$, CFI = .816, TLI = .806, RMSEA = .075 [.07, .09]), por lo cual se confirma la estructura de tres factores propuesta por Solanés (2008). Por último, como se muestra en la Figura 3 las cargas factoriales fueron en su mayoría adecuadas $>.30$ (Tabachnik et al., 2013).

Figura 3

Cargas factoriales del Cuestionario para evaluar las competencias genéricas



Nota. CFI = Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error cuadrático medio de aproximación; GFI = Índice de bondad de ajuste; TLI = Índice de Tucker-Lewis; AIC = Criterio de información de Akaike; Chi2= Prueba de Chi-Cuadrado; p = significancia estadística; df = grados de libertad.

La confiabilidad del instrumento en la muestra de estudio se calculó a partir del Coeficiente Omega de McDonald para cada dimensión y para el puntaje total. Para la dimensión competencias instrumentales se halló un Coeficiente Omega fue de .9374. Para

la dimensión competencias interpersonales se reportó un Coeficiente Omega de .951 y para la dimensión competencias sistémicas un Coeficiente Omega de .964. En todos los análisis, se presentó una buena consistencia interna pues los valores fueron mayores o iguales a .65 (Katz, 2006).

5.6. Procedimiento

5.6.1. Coordinaciones previas

Se hicieron las coordinaciones con las autoridades respectivas de la universidad privada, con la finalidad de informarles sobre los objetivos de la investigación, manifestar la forma de participación y solicitar su apoyo.

Adicionalmente, se pidió la autorización correspondiente a los autores del Inventario de Estrategias Metacognitivas (Apéndice A) y el Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas (Apéndice B).

5.6.2. Presentación

Como la aplicación del instrumento fue virtual, la presentación fue incluida en la primera parte del formulario Google, se inició con el saludo correspondiente, se presentaron los nombres de los investigadores y finalmente el objetivo de la investigación.

5.6.3. Consentimiento informado

Luego de la presentación, se les recordó sobre el objetivo de la investigación, que su participación era voluntaria y que la información proporcionada sería manejada de manera confidencial. Se compartió el número telefónico y correo electrónico de los investigadores con el fin de que se comunicaran si se presentase algún inconveniente o se requieran absolver dudas (Apéndice C). Cabe señalar que la plataforma *Google Form*

contiene un requisito inicial que es la aceptación voluntaria de las características y condiciones de los instrumentos, la misma que se tomó como aceptación de participación.

5.6.4. Condiciones de la aplicación

Se utilizó el formulario *Google* de manera virtual, el cual contó con tres partes: la primera contiene la presentación, la segunda el consentimiento informado y la tercera las instrucciones e ítems de cada uno de los instrumentos: se inició con el Inventario de Estrategias Metacognitivas, para luego presentar el Cuestionario para la Evaluación de las Competencias Genéricas de los participantes. La aplicación del instrumento se realizó en el mes de diciembre del 2020.

VI. Resultados

Se utilizó el software SPSS en su versión 25 para analizar los datos. Se realizó el análisis descriptivo de las variables, considerando la media, la desviación típica, el coeficiente de variación, así como los puntajes mínimo y máximo obtenidos.

Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (con la corrección Lilliefors) para establecer la distribución de datos, evidenciándose que los datos de ambas variables y cada una de sus dimensiones no tenían una distribución normal, en función de ello, se empleó la prueba no paramétrica *Rho* de Spearman para la contrastación de las hipótesis.

6.1. Análisis descriptivos de las variables

La Tabla 5 se muestra los resultados descriptivos de la variable estrategias metacognitivas, se observa que la media fue 79.25 muy cercana a la mediana 79.00 y al valor máximo 100, es decir que los puntajes de las estrategias metacognitivas tienden a ser altos. El coeficiente de variación de los datos evidencia que son homogéneos (C.V < 18%). Esta misma tendencia se observa en todas las dimensiones.

Tabla 5

Resultados descriptivos de la variable estrategias metacognitivas

Variablen	n	\bar{X}	Me	S	C.V.	Mín.	Máx.
Estrategias metacognitivas	231	79,25	79,00	10,476	13,2%	32	100
Autoconocimiento	231	48,45	48,00	6,251	12,9%	22	60
Autorregulación	231	15,79	16,00	2,360	14,9%	6	20
Evaluación	231	15,01	15,00	2,685	17,9%	4	20

Nota. n = tamaño de la muestra; \bar{X} = media; Me = mediana; S = desviación estándar; CV = coeficiente de variación; Mín = puntajes mínimos; Max = puntajes máximos.

La Tabla 6 muestra el nivel de estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Lima. Se encontró que el 64% de los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima presentan un nivel alto de estrategias metacognitivas, el 34% presentan un nivel regular y solo el 2% un nivel bajo. Respecto a las dimensiones se encontró también un nivel alto, siendo la autorregulación la dimensión más desarrollada por los estudiantes (77%) seguida del autoconocimiento (69%) y la evaluación (57%).

Tabla 6

Estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad privada de Lima

	Estrategias metacognitivas		Autoconocimiento		Autorregulación		Evaluación	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Bajo	4	2	3	1	3	1	4	2
Regular	80	34	70	30	50	22	95	41
Alto	147	64	158	69	178	77	132	57
Total	231	100	231	100	231	100	231	100

Nota. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

La Tabla 7 muestra los resultados descriptivos de la variable competencias genéricas, la media fue de 181,88 muy cercana a la mediana 181,00 y al valor máximo 225, es decir que los puntajes de las competencias genéricas tienden a ser altos. El coeficiente de variación de los datos evidencia que son homogéneos ($C.V < 15\%$). Esta misma tendencia se observa en cada una de las dimensiones.

Tabla 7*Resultados descriptivos de la variable competencias genéricas*

Variables	N	\bar{X}	Me	S	C.V.%	Mín.	Máx.
Competencias genéricas	231	181,88	181,00	22,391	12,311	94	225
Competencias instrumentales	231	72,01	72,00	9,358	12,995	36	90
Competencias interpersonales	231	32,27	32,00	4,607	14,276	15	40
Competencias sistémicas	231	77,60	77,00	9,751	12,566	38	95

Nota. N = tamaño de la muestra; \bar{X} = media; Me = mediana; S = desviación estándar; C.

V. = Coeficiente de variación; Min = puntajes mínimos; Max = puntajes máximos.

En la Tabla 8 se presentan el nivel de competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima. Se encontró que el 52% de los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima presentan un nivel alto de competencias genéricas, el 45% un nivel regular y solo el 3% un nivel bajo. Cada una de las dimensiones también presentaron niveles altos, siendo la competencia sistémica la más desarrollada en este grupo de estudiantes (63%) seguida de las competencias interpersonales (61%) y las competencias instrumentales (56%).

Tabla 8*Competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima*

	Competencias genéricas		Competencias Instrumentales		Competencias Interpersonales		Competencias Sistémicas	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Bajo	6	3	7	3	6	3	5	2
Regular	104	45	94	41	84	36	81	35
Alto	121	52	130	56	141	61	145	63
Total	231	100	231	100	231	100	231	100

Nota. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

6.2. Prueba de Normalidad

Para establecer si los datos presentan distribución normal se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección Lilliefors. En la Tabla 9 se muestra los niveles críticos hallados, dado que el valor de *sig.* < .000; se asume que los datos de las variables de estudio y cada una de las dimensiones no presentan distribución normal.

Tabla 9

Prueba de Normalidad: Kolmogorov-Smirnov

	<i>KS</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Estrategias metacognitivas	,087	231	,000
Autoconocimiento	,105	231	,000
Autorregulación	,159	231	,000
Evaluación	,094	231	,000
Competencias genéricas	,072	231	,006
Competencias instrumentales	,087	231	,000
Competencias interpersonales	,099	231	,000
Competencias sistémicas	,083	231	,001

Nota. KS = Kolmogorov-Smirnov- Lilliefors; gl = número de participantes; Sig = significancia estadística.

6.3. Contrastación de hipótesis

6.3.1. De la hipótesis general

En la tabla 10 se muestran los resultados de la prueba *Rho* de Serman, y el coeficiente de correlación, el cual señala el grado de relación que existe entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas. Dado que $p = .000 \leq .01$ se rechaza hipótesis nula y se concluye que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima. El valor de $Rho = .697^{**}$ indica que la relación es

positiva considerable (Hernández et al., 2014) y el $r^2 = 0,89$ indica que el tamaño del efecto es grande (Cohen, 1992).

Tabla 10

Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre las variables estrategias metacognitivas y las competencias genéricas

		Estrategias metacognitivas
Competencias genéricas	Coefficiente de correlación	,697**
	Sig. (bilateral)	,000
	r^2	,89

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

6.3.2. De la hipótesis específica 1

En la tabla 11 se muestran los resultados de la prueba *Rho* de Spearman, y el coeficiente de correlación el cual señala el grado de relación que existe entre la dimensión autoconocimiento y las dimensiones de la variable competencias genéricas en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima. Como el valor de $p \leq ,01$ se rechaza la H_0 y se concluye que existe una relación positiva considerable entre la dimensión autoconocimiento y las competencias instrumentales ($Rho=,660^{**}$), competencias interpersonales ($Rho=,567^{**}$) y competencias sistémicas ($Rho=,643^{**}$), además se concluye que el tamaño del efecto es grande entre la dimensión autoconocimiento y las competencias instrumentales ($r^2=,687$), competencias interpersonales ($r^2=,685$) y competencias sistémicas ($r^2=,760$) (Cohen, 1992).

Tabla 11

Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre la dimensión autoconocimiento y las dimensiones de las competencias genéricas

		Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Autoconocimiento	Coefficiente de correlación	,660**	,567**	,643**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	r ²	,687	,685	,760

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

6.3.3. De la hipótesis específica 2

En la tabla 12 se muestran los resultados de la prueba *Rho* de Spearman, y el coeficiente de correlación el cual señala el grado de relación que existe entre la dimensión autorregulación y las dimensiones de la variable competencias genéricas en estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima. Dado que $p \leq ,01$ se rechaza la H_0 y se asume que existe relación positiva considerable entre la dimensión autorregulación y las competencias instrumentales ($Rho=,648^{**}$), las competencias interpersonales ($Rho=,532^{**}$) y las competencias sistémicas ($Rho=,583^{**}$), además se concluye que el tamaño del efecto es grande entre la dimensión autorregulación y las competencias instrumentales ($r^2=,944$), competencias interpersonales ($r^2=,835$) y competencias sistémicas ($r^2=,950$) (Cohen, 1992).

Tabla 12

Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre la dimensión autorregulación y las dimensiones de las competencias genéricas

		Competencias Instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Autorregulación	Coefficiente de correlación	,648**	,532**	,583**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	r ²	,944	,835	,950

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

6.3.4. De la hipótesis específica 3

En la tabla 13 se muestran los resultados de la prueba *Rho* de Spearman, y el coeficiente de correlación, el cual señala el grado de relación que existe entre la dimensión evaluación y las dimensiones de la variable competencias genéricas en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. Dado que $p \leq ,01$ se rechaza la H_0 y se concluye que existe relación positiva considerable entre la dimensión evaluación y las competencias instrumentales ($Rho=,598^{**}$) y competencias sistémicas ($Rho=,550^{**}$), pero positiva media entre la dimensión evaluación y las competencias interpersonales ($Rho=,484^{**}$), además se concluye que el tamaño del efecto es grande entre la dimensión evaluación y las competencias instrumentales ($r^2=,945$), competencias interpersonales ($r^2=,840$) y competencias sistémicas ($r^2=,950$) (Cohen, 1992).

Tabla 13

Coefficiente de correlación Rho de Spearman entre la dimensión evaluación y las dimensiones de las competencias genéricas

		Competencias Instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Evaluación	Coefficiente de correlación	,598**	,484**	,550**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	r ²	,945	,840	,950

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

VII. Discusión

Se inicia la discusión con el análisis de las implicancias de los datos obtenidos y la contrastación con los antecedentes, luego se muestran las limitaciones y finalmente se declara el aporte científico. El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar la correlación entre las estrategias metacognitivas y competencias genéricas en una muestra de 231 estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima.

Los resultados encontrados confirmaron la hipótesis general. Se determinó que existe relación significativa positiva considerable entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. Esto significa que a medida que los estudiantes presentan un mayor conocimiento de sus propias operaciones y procesos mentales, los utilizan y readaptan según sus necesidades, logrando mejores competencias genéricas, dado que son capaces de integrar y activar conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les permitirán enfrentar las exigencias académicas del sistema universitario y profesional (Osses & Jaramillo, 2008; Villa & Poblete, 2007). Las competencias genéricas le permitirán al estudiante hacer frente a los cambios continuos del ámbito profesional, pues brindan aprendizajes necesarios propios de la formación universitaria, incluyendo a las capacidades, conocimientos y actitudes muy valiosas en la sociedad del conocimiento, tal como lo plantearon Corominas (2001) y Villardón y Yániz (2006).

Estos hallazgos confirman la propuesta de Ausubel et al. (1995), quienes plantearon que las estrategias metacognitivas sirven al estudiante para conocer y mejorar sus capacidades y limitaciones con la finalidad de elegir cuáles son las más adecuadas para efectuar sus actividades o tareas, pues facilitan o promueven la planificación,

regulación, control y evaluación de las actividades de aprendizaje, aspectos que favorecen el logro de las competencias genéricas en los estudiantes.

Los resultados de la investigación concuerdan con los reportes internacionales de Yusof et al. (2017), quienes encontraron que el uso de estrategias metacognitivas mejoraba las competencias genéricas de los estudiantes de ingeniería en las escuelas politécnicas de Malasia. Cabe mencionar que la relación significativa también es coherente con los reportes de Gualacata (2023), quien estableció que las estrategias metacognitivas tienen una correlación positiva con la comprensión lectora, la cual está considerada entre las competencias genéricas que han sido objeto del presente estudio.

A nivel nacional, no se reportan investigaciones que consideren específicamente las dos variables en un mismo estudio; sin embargo, se pueden considerar que son coherentes a los resultados obtenidos tanto por Alburqueque (2024) en cuanto a la relación entre las estrategias metacognitivas y el pensamiento creativo en estudiantes universitarios de la Facultad de Arquitectura; y con Mesías (2018) respecto a la relación entre las estrategias metacognitivas y las competencias discursivas-textuales en estudiantes de la Universidad del Callao. Al respecto, es importante considerar que el pensamiento creativo y las competencias discursivas-textuales son consideradas en las competencias sistémicas e instrumentales y, respectivamente, las dimensiones de las competencias genéricas (Villa & Poblete, 2007).

Al analizar la hipótesis específica 1, se encontró que existe una relación positiva considerable entre la dimensión autoconocimiento y las competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas. Estos resultados indican que a mayor conciencia de los conocimientos y procedimientos que presentan los estudiantes, tendrán mayor posibilidad de alcanzar las competencias instrumentales que requieren

para insertarse en el mundo laboral de forma satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje de forma autónoma y permanente a lo largo de toda su vida, pues habrán alcanzado niveles adecuados de comunicación lingüística, competencias culturales y artísticas, competencia para tratar información y uso de las TIC, así como las competencias matemática y físicas (Villa & Poblete, 2007). Todo esto es posible, pues la persona que tiene alta conciencia de los propios conocimientos en todo proceso formativo es capaz de reflexionar y mejorar sus procedimientos para lograr metas (Premack & Woodruff, 1978).

Es importante considerar, además, que una mayor conciencia de los conocimientos y procedimientos que alcanzan los estudiantes tendrán mayores posibilidades de comprender a los demás (Premack & Woodruff, 1978) y desarrollar competencias interpersonales, pues permite relacionarse e interactuar con otros, lo que se convierte en una actividad usual de cualquier profesional. Aspectos que permitirán al estudiante, ejercer su ciudadanía, inclusión social y profesión, pues son capaces de trabajar en equipo, apreciar otras culturas, ser autocríticos y evidenciar un compromiso ético y sentido trascendente de la vida (Villa & Poblete, 2007).

Así mismo, los resultados hallados evidencian que a mayor conciencia de los conocimientos y procedimientos que desarrollan durante su proceso de aprendizaje, los estudiantes tendrán mayores posibilidades de lograr las competencias sistémicas porque el estudiante presentará mejores capacidades, habilidades y actitudes; recursos que utilizará para resolver las situaciones complejas de forma competente (Villa & Poblete, 2007).

Se confirmó la segunda hipótesis específica, pues existe relación positiva considerable entre la dimensión autorregulación y las competencias instrumentales,

competencias interpersonales y competencias sistémicas. Esto indica que, si los estudiantes regulan sus acciones mediante el autocontrol, tendrán mayores posibilidades de alcanzar las competencias instrumentales que requieren para insertarse en el mundo laboral de forma satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje de forma autónoma y permanente a lo largo de toda su vida, alcanzando niveles adecuados de comunicación, de competencias culturales y artísticas (Vallejos et al., 2012; Villa & Poblete, 2007).

En concordancia con lo expresado y en base a la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1981), se debe identificar y ser consciente que los saberes previos para el control de los procesos de pensamiento, es un factor importante de la autorregulación y acciona los recursos que guían las habilidades mentales que se requieren para comprender y construir los nuevos conocimientos. Complementando con lo expresado, Bandura (1986) sostiene en su teoría del aprendizaje autorregulado que los estudiantes al proponerse metas despliegan esfuerzos y recursos a su alcance para su logro exitoso como el de insertarse al mundo laboral en forma satisfactoria.

Estos resultados indican que si los estudiantes regulan sus acciones mediante el autocontrol, tendrán mayores posibilidades de alcanzar las competencias interpersonales, pues permite relacionarse e interactuar con otros, lo que se convierte en una actividad usual de cualquier profesional (Villa & Poblete, 2007).

Además, los resultados hallados evidencian que si los estudiantes regulan sus acciones mediante el autocontrol, los estudiantes tendrán mayores posibilidades de lograr las competencias sistémicas porque el estudiante presentará mejores capacidades, habilidades y actitudes; recursos que utilizará para resolver las situaciones complejas de forma competente (Villa & Poblete, 2007).

Se confirmó también la hipótesis específica 3, dado que existe relación positiva considerable entre la dimensión evaluación y las competencias instrumentales y competencias sistémicas, pero una relación media entre la evaluación y las competencias interpersonales.

Estos resultados indican que los estudiantes que son conscientes de lo que aprenden y de los procesos que le permiten o dificultan adquirir nuevos conocimientos e ir mejorando los procesos cognitivos para poder regularlos en el futuro, alcanzarán un mayor nivel de las competencias instrumentales, que requieren para insertarse en el mundo laboral de forma satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje de forma autónoma y permanente a lo largo de toda su vida, alcanzando niveles adecuados de comunicación, de competencias culturales y artísticas (Vallejos et al., 2012; Villa & Poblete, 2007).

También, los resultados muestran que los estudiantes que son conscientes de lo que aprenden y de los procesos que le permiten o dificultan adquirir nuevos conocimientos e ir mejorando los procesos cognitivos para poder regularlos en el futuro, alcanzarán un mayor nivel de las competencias interpersonales, pues permite relacionarse e interactuar con otros, lo que se convierte en una actividad usual de cualquier profesional (Villa & Poblete, 2007).

Además, los resultados hallados evidencian que los estudiantes que son conscientes de lo que aprenden y de los procesos que le permiten o dificultan adquirir nuevos conocimientos e ir mejorando los procesos cognitivos para poder regularlos en el futuro tendrán mayores posibilidades de lograr las competencias sistémicas porque el estudiante presentará mejores capacidades, habilidades y actitudes; recursos que utilizará para resolver las situaciones complejas de forma competente (Villa & Poblete, 2007).

Respecto a los hallazgos descriptivos, se encontró que el 64% los estudiantes utilizan estrategias metacognitivas de nivel alto, esto les permite obtener un mayor conocimiento de sus propias operaciones y procesos mentales, los cuales readaptan según sus necesidades (Osses & Jaramillo, 2008); sin embargo, poco más del 30% de estudiantes presentan un nivel regular, es decir que mantienen ciertas dificultades para reconocer sus operaciones y procesos mentales, siendo necesario considerar estrategias para su mejora. Los resultados encontrados concuerdan con los reportes de investigaciones internacionales como las de García et al. (2017) Medel et al. (2016), quienes establecieron que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Educación en Argentina presentaban niveles entre altos y medios de uso de estrategias metacognitivas.

A nivel nacional, estos resultados concuerdan con el estudio de Morales (2019) quien encontró que cerca del 73% de los estudiantes de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho presentó un nivel de uso de estrategias metacognitivas entre altas y medias. También, son coherentes con los reportes de Mesías (2018) y Morvelí y Raicovi (2018) respecto al nivel alto de estrategias metacognitivas de aprendizaje que presentaban los estudiantes de la universidad del Callao y una universidad privada de Lima respectivamente.

Es importante señalar que la frecuencia de uso de las tres dimensiones de las estrategias metacognitivas es alta en este grupo de estudiantes, siendo la autorregulación la más usada por los estudiantes, seguida del autoconocimiento y la evaluación. Por lo tanto, los estudiantes tienen control, supervisión y regulación de todo el proceso de aprendizaje, son conscientes de los diferentes conocimientos y procedimientos y conocen las metas y objetivos a alcanzar, verificando su proceso de aprendizaje (Vallejos et al., 2012). Es en el contexto de la educación formativa donde se prioriza el uso de estrategias

metacognitivas anticipándose a un aprendizaje casual puesto que un estudiante competente actúa siempre en forma intencional, estratégico o consciente (Alamargot, como se cita en Valenzuela, 2019).

Los hallazgos del frecuente uso de las dimensiones de las estrategias metacognitivas están fundamentados en esta investigación por la Teoría del Aprendizaje Autorregulado o Aprendizaje Autónomo de Bandura (1986), porque prioriza el interés en el aprendizaje del individuo, en sus actuaciones según el contexto desarrollando sus capacidades de aprender a aprender el cual está sujeto a factores metacognitivos, sociales y afectivos de una educación que promueva el aprendizaje activo, el uso de estrategias de aprendizaje vinculado al desarrollo pleno del potencial individual y su contribución a la sociedad, lo cual se evidencia en las relaciones dadas entre las variables estrategias metacognitivas y competencias genéricas.

En cuanto a las competencias genéricas, se encontró que poco más del 50% de estudiantes presenta un nivel alto de competencias genéricas, es decir, que son capaces de integrar y activar conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les permiten enfrentar con éxito las exigencias académicas del sistema universitario y profesional (Villa & Poblete, 2007); sin embargo, un porcentaje similar presentó un nivel regular, evidenciando que aún no son capaces de integrar sus conocimiento, habilidades y destrezas para enfrentar con efectividad estas exigencias académicas.

Los resultados tienen coherencia con las investigaciones internacionales obtenidos por Martínez et al. (2019) y Araya (2019) quienes reportaron que la mayoría de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Politécnica de Pachuca en México y los estudiantes egresados de Contabilidad y Auditoría en Chile, perciben la importancia de

desarrollar competencias genéricas, con el fin de integrarse a los cambios del mundo globalizado y desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral, pero también reportan que los estudiantes egresados de Chile, en su mayoría, no están satisfechos con los conocimientos adquiridos en su formación universitaria basadas en competencias genéricas.

A nivel nacional, los resultados se asemejan con los de Velásquez (2017), quien evidenció que la mayoría de los estudiantes de una universidad privada de San Juan de Lurigancho en Lima percibían la formación universitaria basada en competencias genéricas como regular. Por su parte, Arévalo (2017) también reportó que en su mayoría los estudiantes del séptimo ciclo de la UNMSM de Lima presentaron un nivel de competencias genéricas promedio a alto.

También es importante señalar que el nivel de las tres dimensiones de las competencias genéricas en este grupo de estudiantes fue alto, siendo las competencias sistémicas la más utilizada por los estudiantes, seguida de las competencias interpersonales y las competencias instrumentales. Por lo tanto, los estudiantes presentarán mejores capacidades, habilidades y actitudes; recursos que utilizará para resolver las situaciones complejas de forma competente (Villa & Poblete, 2007)

Una de las principales limitaciones de la investigación fue el limitado número de antecedentes que analicen la relación entre las variables estrategias metacognitivas y competencias genéricas. Para contrastar los resultados, se consideraron algunas poblaciones similares y antecedentes que trabajen directamente una de las variables.

Además, otra limitación es el empleo de una muestra no probabilística por conveniencia, ya que no se puede generalizar a toda la población universitaria ni a otras poblaciones.

Por último, la presente investigación aporta a la comunidad científica lo siguiente:

Se halló la relación significativa, positiva considerable entre las variables estrategias metacognitivas y las competencias genéricas, lo cual es relevante, puesto que se podrá diseñar en la programación académica el uso de estrategias metacognitivas para desarrollar las competencias genéricas que se requieran en la etapa de estudios universitarios. Asimismo, en base a estos resultados de investigación habría la necesidad de potenciar el uso de las estrategias metacognitivas para afianzar programas de nivelación y reforzamiento para estudiantes universitarios durante sus estudios generales, con la finalidad de disminuir los factores de riesgo para su permanencia en la universidad.

Otro aporte es reconocer que las dimensiones de las estrategias metacognitivas y de las competencias genéricas tienen una relación positiva considerable. Además, se ha identificado que todas las dimensiones tienen tamaño de efecto grande, esta información es de gran importancia, pues la propuesta del diseño de la programación académica así como los programas de nivelación, se enmarcarían en dichas asociaciones, logrando que los estudiantes adquieran estrategias metacognitivas para aprender con mayor facilidad y desarrollar las competencias genéricas que les permitirán hacer frente a los cambios continuos del ámbito académico y profesional.

VIII. Conclusiones

1. Existe relación significativa, positiva considerable y de gran efecto entre las estrategias metacognitivas y las competencias genéricas en estudiantes de una universidad privada de Lima.
2. Existe relación significativa positiva considerable y de gran efecto entre la dimensión autoconocimiento y las competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas.
3. Existe relación significativa positiva considerable y de gran efecto entre la dimensión autorregulación y las competencias instrumentales, las competencias interpersonales y las competencias sistémicas.
4. Existe relación significativa positiva considerable y de gran efecto entre la dimensión evaluación y las competencias instrumentales, las competencias interpersonales y las competencias sistémicas.

IX. Recomendaciones

1. Ampliar la investigación, considerando una mayor población y un muestreo probabilístico, con la finalidad de que se confirme los resultados hallados en la presente investigación.
2. Continuar con investigaciones para conocer la relación entre las estrategias metacognitivas y competencias genéricas en distintos tipos de estudiantes universitarios, ampliando el panorama a otras facultades distintas a educación.
3. Desarrollar investigaciones relacionadas a las estrategias metacognitivas y el desarrollo de las competencias investigativas con el fin de tomar conciencia sobre los procesos de investigación y así se favorezca a la producción científica.
4. Se sugiere la ejecución de investigaciones en el campo experimental con estudiantes que desconocen o no están habituados a usar estrategias metacognitivas para corroborar el impacto de mejora sustantiva.
5. Se recomienda realizar estudios sobre el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas con el objetivo de actualizarlos a los avances teóricos que son resultado de las nuevas necesidades socioculturales.

Referencias

- Alburqueque, J. (2024). *Estrategias metacognitivas y el pensamiento creativo en los estudiantes de arquitectura de una universidad privada de Lima, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/134180>
- Araya, S. (2019). Competencias genéricas de los estudiantes de auditoría requeridas por las Big Four en Chile. *Cuadernos de Contabilidad*, 20(49), 1–16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc20-49.cgea>
- Arévalo, G. (2017). *La inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes del VII ciclo de la facultad de educación* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis UNMSM <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6573>
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa*. Trillas.
- Ausubel, D., Novack, J., & Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa*. Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Teoría Cognitiva Social: Una Perspectiva Agéntica. *Revista Asiática de Psicología Social*, 2(1), 21-44. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Brown, A. L. (1980). *Metacognitive development and reading. Theoretical issues in reading comprehension*. Lawrence Erlbaum.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms [Metacognición, control ejecutivo, autorregulación y otros mecanismos más misteriosos]. En F.E. Weinert, & R.H. Kluwe, (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva. Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12 (2), 47-71.
- Cohen, J. (1992). Métodos cuantitativos en psicología: una cartilla de poder. *Boletín Psicológico*, 112(1), 155-159.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417>
- Decreto Supremo N.º 016-2015-MINEDU. (25 de setiembre de 2015). Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, Diario Oficial El Peruano. (2015). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118310-016-2015>
- Díaz, D., & Palomino, J. (2016). *Estrategias metacognitivas para el desarrollo de competencias en la resolución de problemas matemáticos de tipo numérico variacional en estudiantes de grado noveno* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Archivo digital.
https://www.edunexos.edu.co/T_grado_Unicordoba/06_COHORTE/DIAZ_D_PA_LOMINO_J.pdf

- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. DOI: 10.1596/978-1-4648-1014-5.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas.]. En L. Rescick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- García, M., Vilanova, S., Señorino, O., Medel, G., & Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 49-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904003>
- Gualacata, M. (2023). *Compresión de textos y estrategias metacognitivas en los estudiantes de enfermería de una universidad privada de Quito* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123307>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, A. & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49 (2), 146-160. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf>
- Katz, M. (2006). *Study design and statistical analysis: a practical guide for clinicians*. Cambridge University Press.

- Latorre, M. (2014). *Diseño Curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior*. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Ley N° 30220, Ley Universitaria. (2014). *Diario oficial El Peruano*. 9 de julio del 2014.
https://www.minedu.gob.pe/reformauniversitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf
- Martinez, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Archivo digital.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2632/Tesis_final.pdf
- Martínez, R., Benítez, L., & Hernández, A. (2019). Generic Competences for Globalization from the Perspective of Engineering Students [Competencias genéricas para la globalización desde perspectiva de estudiantes de ingeniería]. En *BCES Conference Books*, 17(4), 153-159.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596922.pdf>
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., & Martín, S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>
- Medina, C. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 693 – 702.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.369>

- Mesías, M. (2018). *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales en estudiantes universitarios, Callao* [Tesis doctoral, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4131/mesias_rme.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Monereo, C. (Ed). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Morales, L. (2019). *Relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación académica con el rendimiento académico en los estudiantes de una escuela de ingeniería industrial* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5068>
- Morvelí, M., & Raicovi, M. (2018). *Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad privada* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional UMCH. <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/543>
- Muñoz, C. (2015). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (3ra ed.). Pearson Education.
- Nisbet, J., J. Schucksmith (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul (Trad. Cast: Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós, 1987) Nisbet, J., & Schucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge.
- O'Neil, H. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment [Fiabilidad y validez de un inventario metacognitivo estatal: potencial para una evaluación alternativa]. *The Journal of*

- Educational Research*, 89(4), 234-245. <https://cresst.org/wp-content/uploads/TECH469.pdf>
- Ossa, C., & Aedo J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545412008.pdf>
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Pareja, L. (2017). *Los enfoques de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1625>
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? *Ciencias del comportamiento y el cerebro*, 1(4), 515-526. doi.org/10.1017/S0140525X00076512
- Salgado- Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Fondo editorial UMCH.
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, 15, 1-24. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa?posInSet=50&queryId=816ffcb9-33c5-4f3b-b23e-24cfd370af39
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi,

(Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol 2). Alianza Editorial.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente?

Ciencias del comportamiento y el cerebro, 1(4), 515-526.

doi.org/10.1017/S0140525X00076512

Solanes, A., Núñez, R., & Rodríguez, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de*

Psicología, 26(1), 35-49.

<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/250>

Soto, C. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias* (29va.

Ed.). Cooperativa Editorial.

Tabachnick, B., Fidell, L., & Ullman, J. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Tam, J., Vera, G & Oliveros, R. (2008) Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Pensamiento y Acción*, 5, 145-154.

http://imarpe.gob.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_p_a-5-145-tam-2008-investig.pdf

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1–16.

https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias en educación superior*. Ecoe Ediciones.

- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
- Valenzuela, M. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*, 45, 1-20. <https://www.scielo.br/j/ep/a/xdq3qp56DwgLygx7BNKPXvy/abstract/?lang=es>
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E., & Merino, M. (2012). Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(1), 9-20. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/178/90
- Velásquez, P. (2017). *Percepción de la formación universitaria basada en competencias genéricas y capacidades orientadas a la elaboración de tesis en egresados de administración* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2901/velasquez_tp_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis [Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias de aprendizaje: un análisis fenomenográfico]. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 31(1), 25-50. <https://www.learntechlib.org/p/79559/>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.

- Villardón, L., & Yániz, C. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=nNdYIGF32eMC&oi=fnd&pg=PA11&ots=ABdHn_4h0N&sig=ZBXrjyVRv4WzS5ZnWcpdKIuows#w=onepage&q&f=false
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies [La enseñanza de estrategias de aprendizaje] En: M. Wittrock, (ed.) *Handbook of research in teaching* (pp. 315-317). Mac Millan.
- Yusof, Y., Roddin, R., Awang, H., & Ibrahim, M. (2017) Estrategias metacognitivas en la promoción del desarrollo de competencias genéricas en TVE alta en Malasia. *Revista Pertanika de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25, 247-256.
<http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/58307/1/JSSH%20Vol.%2025%20%28S%29%20Apr.%202017%20%28View%20Full%20Journal%29.pdf>
- Zegarra, J. & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199. doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156.

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	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Guillergua Neyra, Celestina Marlene Miranda Rivero, Erico Andrés
7	ASESOR	Vega Guevara, Miluska Rosario
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	TURNITIN
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	12/06/2024
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	14/08/2024
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	12%
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	14/08/2024



Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano

Coordinadora del Centro de Investigación
de la Escuela de Posgrado