



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y EL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS –
TEXTUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CALLAO**

2018

**PRESENTADA POR
MARIA ELENA MESIAS RATTO**

**ASESOR:
PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

LIMA – PERÚ

2018



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

La autora permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y
EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS –
TEXTUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CALLAO**

2018

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTADO POR:
MARIA ELENA MESIAS RATTO**

**ASESOR:
DRA. PATRICIA EDITH GUILLÉN APARICIO**

**LIMA, PERÚ
2018**

**LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y
EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS –
TEXTUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CALLAO
2018**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Miguel Luis Fernández Ávila

Dra. Luz Marina Sito Justiniano

DEDICATORIA

Le agradezco a Dios por guiar y proteger a mi familia.

A mis padres, Julio y María, por su amor e inculcarme valores, gracias a ellos soy lo que soy, me dieron todo el apoyo durante mi formación profesional.

A mis hijos Natalia, Luis y Mary Carmen por ser mi fuerza y templanza, el motivo de mi superación personal y profesional, a quienes amo y protegeré siempre.

A mi hermana Rosa por su cariño incondicional y constante preocupación por terminar con esta meta que me propuse.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad de San Martín de Porres por darme la oportunidad de crecer profesionalmente y a la Universidad Nacional del Callao por brindar las facilidades para realizar esta investigación con sus estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables.

ÍNDICE

	Página
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCCIÓN	xviii
CAPÍTULO I : MARCO TEÓRICO	
1.1. Antecedentes de la investigación	1
1.1.1 Antecedentes nacionales	1
1.1.2 Antecedentes internacionales	4
1.2. Bases teóricas	5
1.2.1 Estrategias cognitivas de aprendizaje	5
1.2.2 Estrategias metacognitivas de aprendizaje	15
1.2.3 Competencias discursivas-textuales	20
1.3. Definiciones de términos básicos	23
1.3.1 Aprendizaje	23
1.3.2 Estrategia	24
1.3.3 Estrategias de aprendizaje	25

1.3.4	Metacognición	25
1.3.5	Estrategias de aprendizaje metacognitivas	26
1.3.6	Competencia	27
1.3.7	Competencias discursivas-textuales	28
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES		
2.1	Formulación de hipótesis principal y derivadas	30
2.1.1	Hipótesis principal	30
2.1.2	Hipótesis derivadas	30
2.2.	Variables y definición operacional	31
2.2.1	Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas	31
2.2.2	Variable 2 :Competencia discursiva- textual	31
2.2.3	Definición operacional	31
CAPÍTULO III : METODOLOGIA		
3.1	Diseño metodológico	34
3.2	Diseño muestral	35
3.3.	Técnicas de recolección de datos	36
3.3.1	Descripción de los instrumentos	37
3.3.1.1	Instrumentos de investigación documental	37
3.3.1.2	Instrumentos de investigación de campo	37
3.3.1.3	Validez y confiabilidad de los instrumentos	36
3.4.	Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	38
3.4.1	Codificación	38
3.4.2	Almacenamiento	39
3.4.3	Análisis estadístico de datos	39
3.4.4	Representación de hallazgos	39

3.4.5	Interpretación de resultados	39
3.5	Aspectos éticos	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		
4.1	Análisis descriptivo	40
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN		
5.1	Discusión	78
5.1	Conclusiones	80
5.2	Recomendaciones	81
FUENTES DE INFORMACIÓN		83
ANEXOS		
Anexo 1	Matriz de consistencia	90
Anexo 2	Matriz de operacionalización de variables	92
Anexo 3	Instrumento de recolección de datos	94

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas	Página
Tabla 1 Estadístico de fiabilidad	38
Tabla 2 Planifico mis actividades de aprendizaje	41
Tabla 3 A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información.	42
Tabla 4 Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje.	43
Tabla 5 Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea.	44
Tabla 6 Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada.	45
Tabla 7 Ubico la información que requiero.	46
Tabla 8 Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje	47
Tabla 9 Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado.	48
Tabla 10 Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje.	49
Tabla 11 Detecto las condiciones que me ayudan a aprender.	50
Tabla 12 Evalúo mi desempeño durante el proceso.	51

Tabla 13	Evalúo eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente	52
Tabla 14	Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí.	53
Tabla 15	Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje.	54
Tabla 16	Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje.	55
Tabla 17	Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua.	56
Tabla 18	Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto.	57
Tabla 19	Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos.	58
Tabla 20	Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas.	59
Tabla 21	Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafo y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro.	60
Tabla 22	Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde.	61
Tabla 23	Aclaro información cuando peligra la comprensión del texto que escribo.	62
Tabla 24	Evito el empleo de palabras o información redundante.	63
Tabla 25	Hago uso de frases que conectan las ideas escritas.	64
Tabla 26	En mi redacción, procuro emplear marcadores textuales como los signos de puntuación.	65
Tabla 27	Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad.	66
Tabla 28	Al redactar, empleo las normas ortográficas.	67

Tabla 29	Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica.	68
Tabla 30	Redacto adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto.	69
Tabla 31	Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar.	70
Tabla 32	Prueba de normalidad de la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas.	71
Tabla 33	Prueba de normalidad de la variable competencias discursiva-textuales	72
Tabla 34	Correlación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de las competencias discursivas- es.	73
Tabla 35	Correlación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.	74
Tabla 36	Correlación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.	75
Tabla 37	Correlación entre las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas y las dimensiones de la variable desarrollo de las competencias discursivas-textuales.	77
Tabla 38	Correlación entre la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas y la variable desarrollo de las competencias discursivas-textuales..	77

Índice de figuras	Página
Figura 1 Operacionalización de variables	31
Figura 2 Planifico mis actividades de aprendizaje	41
Figura 3 A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información.	42
Figura 4 Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje.	43
Figura 5 Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea.	44
Figura 6 Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada.	45
Figura 7 Ubico la información que requiero.	46
Figura 8 Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje	47
Figura 9 Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado.	48
Figura 10 Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje.	49
Figura 11 Detecto las condiciones que me ayudan a aprender.	50
Figura 12 Evalúo mi desempeño durante el proceso.	51
Figura 13 Evalúo eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente.	52
Figura 14 Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí.	53
Figura 15 Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje.	54

Figura 16	Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje.	55
Figura 17	Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua.	56
Figura 18	Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto.	57
Figura 19	Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos.	58
Figura 20	Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas.	59
Figura 21	Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro.	60
Figura 22	Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde.	61
Figura 23	Aclaro información cuando peligra la comprensión del texto que escribo.	62
Figura 24	Evito el empleo de palabras o información redundante.	63
Figura 25	Hago uso de frases que conectan las ideas escritas.	64
Figura 26	En mi redacción, procuro emplear marcadores textuales como los signos de puntuación.	65
Figura 27	Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad.	66
Figura 28	Al redactar, empleo las normas ortográficas.	67
Figura 29	Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica.	68
Figura 30	Redacto adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto.	69
Figura 31	Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar.	70

RESUMEN

En los últimos tiempos, se constata que los estudiantes de Educación Básica a nivel nacional no alcanzan buenos niveles de logro entre los resultados de la evaluación del desempeño en la comprensión y producción de textos. Similar situación se comprueba entre los ingresantes universitarios, quienes al acceder a este nivel con dificultades en la competencia discursiva - textual, el éxito en su formación se limita. La dificultad suele radicar en el empleo de estrategias de aprendizaje inapropiadas o el empleo de estrategias de enseñanza inadecuadas al estilo de cada estudiante para lograr buenos niveles de competencias discursivas - textuales. Se requiere de regulación cognitiva y hasta metacognitiva; por consiguiente, el objetivo fue determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes universitarios de la Universidad de Callao. El diseño fue no experimental, observacional, transeccional, sincrónico, descriptivo y correlacional, con una muestra probabilística de 312 estudiantes matriculados en el semestre 2018-A de su Facultad de Ciencias Contables. Se empleó una encuesta que cumplió con las condiciones de validez y confiabilidad.

Los datos no tuvieron distribución normal por lo que se empleó el estadístico no paramétrico Rho de Spearman. Los resultados fueron $\rho=0.651$ ($P<0.01$); se concluye que sí existe relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de este estudio.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje metacognitivas, competencias discursivas – textuales, comprensión de lectura y producción de textos escritos.

ABSTRACT

In the last times, it is noted that students of Basic Education around the country do not achieve good levels of achievement between the results of performance evaluation in the understanding and production of texts. Similar situation is verified among university entrants, when they access this level with difficulties in the discourse - textual competence, the success in their training is limited. The difficulty usually lies in the use of inappropriate learning strategies or the use of inappropriate teaching strategies in the style of each student to achieve good levels of discourse - textual competence. Cognitive and even metacognitive regulation is required; therefore, the objective was to determine the relationship between metacognitive learning strategies and the development of discourse - textual competences in university students at the University of Callao. The design was non-experimental, observational, transectional, synchronous, descriptive and correlational, with a probabilistic sample of 312 students began to study in the 2018-A semester of the Faculty of Accounting Sciences. A survey was used that fulfilled the conditions of validity and reliability on this investigation.

The data did not have a normal distribution, so the nonparametric Rho Spearman statistic was used. The results were $\rho = 0.651$ ($P < 0.01$); It is

concluded that there is a statistically significant relationship between metacognitive learning strategies and the development of the discursive - textual competence of the students of this study.

Keywords: Metacognitive learning strategies, discursive - textual competence, reading comprehension and production of written texts.

INTRODUCCIÓN

Resulta significativo conocer sobre las estrategias de aprendizaje metacognitivas que emplean los estudiantes con el objetivo de saber si tiene la capacidad para reconocer en sí cómo se da efectivamente su proceso de aprendizaje y qué les permite autorregularse, teniendo en cuenta que no todos aprendemos de igual manera, ni a la misma velocidad, ni en iguales condiciones; cada uno emplea sus propias estrategias de aprendizaje y por lo tanto es necesario que se reconozca cómo se da el proceso, más aún con la competencia discursiva - textual. Es necesario conocer las estrategias de aprendizaje metacognitivas que los estudiantes emplean y su relación con el desarrollo de la competencia discursiva - textual.

Por esta razón, se indagó en fuentes de información en el país y en el extranjero. Además, se contó con el apoyo e interés de la comunidad universitaria de la Universidad Nacional del Callao, en particular, de la Facultad de Ciencias Contables.

En tal sentido, nuestro problema general fue: ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias

Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A? Los problemas específicos fueron: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A; ¿cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A?; y ¿cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A?

El objetivo general fue: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A. Los objetivos específicos fueron: Analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A; precisar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A; y analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas

- textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

La hipótesis plantea que existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A, en tanto que las hipótesis derivadas fueron: Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A; existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A y existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Esta tesis se ha desarrollado en cinco capítulos. El capítulo I, trata sobre el marco teórico, El capítulo II formula las hipótesis del estudio, las variables. El capítulo III trata el diseño metodológico, la población y muestra de estudio, operacionalización de variables, técnicas para el tratamiento de datos, así como los aspectos éticos. El capítulo IV muestra los principales resultados de la investigación en relación a las hipótesis planteadas, mientras que en el capítulo V se discute los principales resultados de la investigación sustentados por el marco teórico; se desarrolla las conclusiones y recomendaciones.

Entre los resultados destaca la relación significativa que se establece entre las variables de aprendizaje metacognitivo y el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.

Al final esta tesis, se dispone de las fuentes de información y en anexos se ubica los instrumentos empleados para alcanzar los objetivos de este estudio.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

1.1.1 Antecedentes nacionales

Entre la información que se ha encontrado, podemos referirnos a los siguientes aportes.

Castillo (2016) en su tesis titulada “Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad, 2015” para optar el grado de Maestra en Educación de la Universidad Cesar Vallejo, su objetivo fue determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas de los estudiantes de I semestre de una universidad ubicada en la zona norte de Lima 2015. De acuerdo a la línea de investigación, es de Evaluación y aprendizaje de tipo sustantiva con un nivel descriptivo, correlacional con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental y transversal cuya muestra estuvo conformada por 73 estudiantes del I semestre de una universidad ubicada en la zona norte de Lima. El instrumento usado para la recolección de los datos fue por un

lado un cuestionario que sirvió para medir los estilos de aprendizaje y predominancia de ellos y por otro un cuestionario para medir las estrategias metacognitivas, los cuales fueron validados por el juicio de expertos y la confiabilidad por el KR-20 0.970 para el instrumento de estilos de aprendizaje, el instrumento de estrategias metacognitivas fue de 0,983 utilizando el Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos después del procesamiento y análisis de los datos demuestran que existe relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de una universidad del norte chico.

Gutiérrez (2017) en su tesis titulada “Karaoke en las sesiones de inglés para la comprensión comunicativa en la IE General Prado Callao, 2017” para optar el grado de Maestra en Educación de la Universidad Cesar Vallejo, su objetivo fue determinar el efecto del Karaoke en las sesiones de inglés en la competencia comunicativa en los estudiantes de 5to grado de educación secundaria de la IE General Prado Callao, 2017, puesto que con las dos horas de inglés semanales, los estudiantes evidenciaban deficiencia para el logro de las cuatro habilidades del idioma: listening, writing, speaking y Reading y partiendo de este problema, se trataba de mejorar la comprensión comunicativa. De acuerdo a la línea de investigación, es de innovación pedagógica y está enmarcado en un diseño de la investigación experimental, enfoque

cuantitativo, tipo de estudio aplicado con una población de 28 estudiantes. El instrumento que se empleó para la recolección de los datos fue el cuestionario. Para medir la confiabilidad del instrumento se tomó en cuenta la validez del juicio de expertos en un total de tres y una prueba piloto cuyo grado de confiabilidad corresponde a 0.805 al usar Kuder Richardson (KR20). Los resultados manifestaron que el Karaoke en las sesiones de inglés tiene efectos significativos en la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Llontop (2015) en su tesis "Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015" para optar el grado de Doctor de la Universidad Particular San Martín de Porres con el objetivo fue evaluar en qué medida las estrategias metacognitivas optimizan significativamente el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma en el año 2015. El diseño de la investigación fue experimental porque hubo manipulación de la variable independiente y en consecuencia modificación de la variable dependiente. Se define bajo el nivel cuasi experimental pre test – pos test con grupo experimental y control; analizado mediante el enfoque mixto porque las conclusiones no solo se basan en datos cuantitativos de los test aplicados, sino también

en datos cualitativos, por lo que también se diseñaron instrumentos de recolección de datos cualitativos. La muestra estuvo constituida por dos grupos de 27 estudiantes. Se aplicó un programa experimental que duró tres semanas donde los estudiantes aplicaron estrategias metacognitivas en el aprendizaje de marcadores discursivos. Después de experimento se aplicó el pos test para contrastar con los datos obtenidos en el pre test.

1.1.2 Antecedentes internacionales

Chirinos (2013) en su tesis titulada “Estrategias metacognitivas en el Proceso de investigación científica” para optar el grado de Doctor en Educación de la Universidad de Córdoba – España, establece como objetivo fundamental desarrollar un modelo de estrategia metacognitiva en el proceso de elaboración de Tesis de Grado en la maestría de docencia para educación superior del programa postgrado UNERMB (Universidad Rafael María Baralt) – Cabimas. De acuerdo a la línea de investigación es de Evaluación y aprendizaje de tipo mixto – proyectivo – etnográfico con un nivel descriptivo y un enfoque cuantitativo, cuantitativo, un diseño pre experimental de un solo grupo de medición (antes y después), con la aplicación de un pre y pos prueba cuya muestra estuvo conformada por 63 estudiantes que integraban los cuatro semestres en la maestría de docencia para educación superior del programa postgrado UNERMB – Cabimas. Los

instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron dos cuestionarios estructurados, uno para los factores que inciden en los procesos metacognitivos de los estudiantes y un cuestionario que autoevalúa las competencias metacognitivas de los estudiantes. Con los resultados obtenidos en el pre test se evidenció la poca motivación y ánimo en el momento de investigar así como estrés y agotamiento, después de trabajar con el modelo MIEM. Los resultados del post test mostraron que las estrategias utilizadas en las tres unidades: desmontaje de los capítulos árbol de problemas y mapas conceptuales les permitió autoevaluar su proceso investigativo, brindándoles confianza y seguridad en lo que hacen variando la respuesta en el post test, incrementando el nivel de motivación y disminuyendo el nivel de estrés en los estudiantes. Finalmente, se corroboró el cambio significativo de los estudiantes hacia la superación de algunos factores influyentes en el desarrollo de sus capacidades metacognitivas.

1.2. Bases teóricas

1.2.1 Estrategias cognitivas de aprendizaje

Desde su nacimiento, el ser humano acoge una serie de mecanismos de adaptación y ajuste al medio externo en el que se desarrolla, por ello, desde el punto de vista psicofisiológico, en cada sujeto se da un proceso interno de conexiones

nerviosas temporales o reflejos condicionados que dan lugar a resultados, cambios o modificaciones adaptativas en la conducta de los sujetos; en otras palabras, el individuo realiza su aprendizaje.

Gracias al aprendizaje se logran nuevos conocimientos, nuevos rendimientos; el aprendizaje nos permite explicar parcialmente cómo el ser humano va adquiriendo nuevas destrezas, capacidades, aptitudes, cualidades de la personalidad y modos de comportarse.

Desde el campo de la psicología, el aprendizaje ha sido estudiado teniendo en cuenta diversas perspectivas teóricas, que otorgaron prioridad a determinados aspectos del proceso de aprendizaje para conceptualizarlo e instrumentalizarlo.

Múltiples definiciones del aprendizaje responden a esta variedad de teorías, así respecto al aprendizaje significativo, Facundo cita a Ernest Hilgard, quien sostiene con propiedad que es realmente difícil consignar una definición por entera satisfactoria. Aunque nos veamos tentados a definir el aprendizaje como un mejoramiento por la práctica o como el aprovechamiento mediante la experiencia, sabemos muy bien que cierto aprendizaje no es mejoramiento, o que otros no son deseables por sus consecuencias. Desde otra óptica, Hilgard nos indica que el aprendizaje es el proceso por el cual se origina o cambia una actividad mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en curso no puedan

ser explicadas con apoyo en tendencias reactivas innatas, en la maduración o por cambios temporales del organismo (por ejemplo la fatiga, las drogas, etc.). Asimismo, Hilgard agrega, que “Si bien resulta difícil formular una definición satisfactoria del aprendizaje, de modo que incluya todas las actividades y procesos que deseamos incluir y elimine todos aquellos que deseamos excluir, tal dificultad no resulta embarazosa debido a que no es fuente de controversia como ocurre entre las distintas teorías. La controversia se refiere al hecho y la interpretación y no a la definición. Respecto a la definición, se dan confusiones ocasionales, pero dichas confusiones pueden por lo general, ser resueltas recurriendo a señalar o especificar. Para la mayoría de los casos resulta satisfactorio continuar entendiendo por aprendizaje aquello que concuerda con el conocimiento usual aceptado socialmente, que forma parte de nuestra herencia común”. (Facundo, 1999 pp. 24-25.)

Está claro que el aprendizaje constituye un proceso de cambio de conducta de un organismo, pero los cambios resultantes no se deben al aprendizaje. De forma parecida, los cambios en la conducta producidos por la maduración no deben clasificarse como aprendidos o adquiridos. Con esta perspectiva, podemos decir que el aprendizaje es como un cambio en la conducta relativamente permanente que viene como resultado de la experiencia.

Según Ausubel, Novak y Hanesian (citado en Rivera, 2000) “el factor más importante en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia”. (p.75). Por consiguiente, el estudiante relaciona el nuevo conocimiento a partir del aprendizaje previo y se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento y construye activamente su comprensión del mundo en un proceso de construcción propia, conformando estructuras de pensamiento cada vez más complejas, que se desarrollan si la información nueva es moderadamente discrepante de la que ya se posee.

Para que se dé el desarrollo del aprendizaje, según Piaget, es necesario que los nuevos conocimientos se asimilen y se incorporen en el proceso que él llamó de asimilación y acomodación, producto de la interacción entre lo cognitivo, afectivo y social; los rasgos afectivos, tanto cognitivos como fisiológicos, incluso se “determinan una serie de condiciones desde las cuales el individuo explora, organiza y opera sobre el ambiente social, ambiental y conceptual en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje”. (Narváez, 2018. p. 143). Así, las estrategias de aprendizaje son las que se encargan en guiar, ayudar, establecer el modo de aprender y con la ayuda de las técnicas de estudio se realiza la estrategia mediante procedimientos concretos.

Según Nisbet y Shucksmith (1987), se emplean estrategias de aprendizaje con el propósito de adquirir e incorporar información

que puede ser empleada en otra situación de aprendizaje; es necesario otorgar la importancia que merece el empleo de estas estrategias para el logro de los aprendizajes, su enseñanza y empleo inadecuado podría acarrear resultados adversos, como lo refiere Cepeda y López (2012): “Debe destacarse que en muchas ocasiones el uso de tales estrategias se lleva a cabo para obtener conocimientos en el corto plazo, sin tener en cuenta que la mayoría de la información debe ser manejada a largo plazo”. (p. 132).

En el ámbito académico, Monereo propuso 5 tipos de estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas y hasta metacognitivas. Estas estrategias contribuyen en la organización del proceso de aprendizaje o lo planifican; las estrategias de control y las de apoyo.

Se consideran de organización o de planificación a las estrategias de ensayo, estrategias de elaboración y estrategias de organización; las estrategias de control, supervisión o monitoreo y las estrategias de apoyo o de efectividad. En el campo de la enseñanza en el área de letras, estas estrategias implican, haber asimilado contenidos que han sido tomados de textos, los cuales son evocados y reproducidos de manera literal, o como procesos de inferencia; es decir, se asimilan contenidos que se incorporan a los conocimientos activando esquemas de aprendizaje “estas estrategias de organización de la información dejan que los estudiantes realicen una reorganización

constructiva de la temática que van a aprender, lo cual les permite clasificar la información con la intención de conseguir una representación correcta”. (León, Risco y Alarcón, 2014, p. 133)

En coincidencia con Esteban y Zapata (2008), cuando se plantea una estrategia, se debe tener en cuenta que esta tiene un objetivo; de allí que sea considerada por su fin e intención. En tanto sea un conjunto de secuencia de actividades que se han de cumplir, requiere un plan de acción con tareas claramente definidas y establecidas en el que se active procesos cognitivos con el fin de lograr el aprendizaje; por lo tanto, se trata de aplicar una técnica concreta, considerando las estrategias de aprendizaje en un proceso de acción que involucra habilidades y destrezas, que ya se poseen, además de seguir una serie de procesos en función de las tareas a desarrollar, razón por la cual se requiere que exista conciencia del contexto en el cual se va actuar, del problema que se puede suscitar y que se genere una representación del plan que se va a ejecutar, considerando tanto los recursos con los cuales se cuenta y aquellos de los que no se dispone. El estudiante es consciente de este contexto al haber activado su metacognición. (pp. 6-7).

En realidad, y según lo sostiene, la Universidad estatal a distancia (s.f.), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos que pueden incluir diversas tácticas, técnicas, operaciones o actividades específicas que buscan lograr el

aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o de otra índole que pudiera interferir con el aprendizaje aquellos otros aspectos vinculados con ellos y que están vinculados con la metacognición.

Añez (2016) sostiene que las estrategias de aprendizaje benefician al estudiante, al respecto, indica, “pone en marcha estrategias y tácticas fáciles de aplicar que le garantizan no solo la retención de la información, sino además su almacenamiento y la utilización o puesta en escena de esa información aprendida” (p. 90).

Al respecto, Pozo, Monereo y Castelló (2001) las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la metacognición, lo cual consiste en un mecanismo de reflexión interna que nos permite ser conscientes de algunos de los conocimientos que manejamos y de algunos de los procesos mentales que utilizamos para gestionar esos conocimientos, es decir, es la conciencia de la propia cognición; en efecto, las estrategias de aprendizaje como el procedimiento a través del cual conocemos cuáles son los mecanismos y procesos que debemos activar para que tenga lugar de manera efectiva el aprendizaje en nosotros: seguir el proceso de toma de decisiones para el empleo de las estrategias que son efectivas en cada uno de nosotros. Entonces, se logrará que los estudiantes sean más autónomos para aprender, si son consciente de sus procesos, autorregulan sus actuaciones académicas, reconocen sus

dificultades y la manera en que las pueden superar (Monereo, 2001. p. 12), teniendo en cuenta su actuación estratégica en la toma consciente de decisiones que permita analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje y pensamiento; es decir, no solo mejoran sus procesos cognitivos, sino los resultados y su capacidad para el empleo de estrategias de aprendizaje las cuales pueden ser procedimentales, en otras palabras, se involucran procedimientos intencionales, por su carácter deliberado; donde requieren esfuerzo, son voluntarias, esenciales, eso significa, necesarias en los comportamientos de personas expertas en un área; y facilitadoras, pues mejoran el desempeño. (Sánchez, Pulgar y Ramírez, 2015, p.126).

: seguir el proceso de toma de decisiones para el empleo de las estrategias que son efectivas en cada uno de nosotros. (Canal, 2004 p.2)

Por su parte, Sanmartí (2000) sostiene que “las estrategias de aprendizaje están orientadas a favorecer que todos los estudiantes aprendan conjuntamente de forma significativa”. Es así que para actuar estratégicamente, debe seleccionarse distintos tipos de conocimiento en relación con las condiciones específicas de cada situación. (Sánchez, Pulgar y Ramírez, 2015, p.126)

En efecto, Monereo y Castelló (2001), sostienen que la base de una actuación estratégica es la toma consciente de decisiones que permita analizar y optimizar los propios procesos de

aprendizaje y pensamiento, por consiguiente, se mejora ese aprendizaje, los resultados y producciones que se deriven de él de manera que las estrategias de aprendizaje pueden ser: procedimentales, es decir, involucran procedimientos intencionales, por su carácter deliberado; donde requieren esfuerzo, son voluntarias, esenciales, eso significa, necesarias en los comportamientos de personas expertas en un área; y facilitadoras, pues mejoran el desempeño. (Sánchez, Pulgar y Ramírez, 2015, p.126)

Por su parte, Sanmartí (2000) sostiene que “las estrategias de aprendizaje están orientadas a favorecer que todos los estudiantes aprendan conjuntamente de forma significativa”. Es así que para actuar estratégicamente, debe seleccionarse distintos tipos de conocimiento en relación con las condiciones específicas de cada situación. (Sánchez, Pulgar y Ramírez, 2015, p.126)

El aprendizaje mejora en función a la adquisición, motivación y aplicación de estrategias que permitirán abordar las situaciones de aprendizaje de una manera más eficaz. Sin embargo, es necesario seguir el proceso de práctica hasta interiorizar su empleo (Cano y Justicia, 2004, p 120).

Según Díaz y Hernández (citado en Universidad Estatal a Distancia, 2015, p.3), las estrategias de aprendizaje tienen

diferentes definiciones pero manejan en común los siguientes aspectos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas. operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas).
- Son más que "hábitos de estudio" pues se realizan flexiblemente.
- Instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

En este contexto, según Díaz y Hernández (2002) indica que "una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas". (p.115)

1.2.2. Estrategias metacognitivas de aprendizaje

Según Flavell, pionero de la metacognición, nos dice que la psicología cognitiva define a la metacognición como el estudio sistematizado y organizado; el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o a cualquier otro asunto relacionado con ellos.

Desde este punto de vista, Brown define la metacognición como el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea lo cual implica:

- Tener conciencia de las limitaciones del propio sistema. Por ejemplo, poder estimar el tiempo que puede llevarnos una tarea determinada.
- Conocer el repertorio de estrategias de las que se tienen y se utiliza apropiadamente.
- Identificar y definir problemas.
- Planificar y secuenciar acciones para su resolución.
- Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad. (Flavell, 1999 p.232).

Brown hace la diferencia entre la aplicación de una técnica y el desarrollo de una estrategia, indica que se puede aplicar una técnica de manera rutinaria y mecánica sin utilizarla estratégicamente. La técnica se convierte en estrategia cuando es posible determinar cuándo, cómo y por qué utilizarla. Por

consiguiente, la autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación. En investigaciones posteriores, Brown distingue dos fenómenos metacognitivos: el conocimiento y la regulación de la cognición. Por un lado, El conocimiento de la cognición es un conocimiento declarativo, explícito, verbalizable. Es relativamente estable y falible, por otro lado la regulación de la cognición, es considerada más inestable y dependiente del contexto y de las exigencias de la tarea y más difícil de verbalizar. (Gutiérrez, 2005, p.27)

Por consiguiente, para Flavell, las estrategias constituyen una parte del componente cognitivo y metacognitivo y para Brown es el comportamiento estratégico que tiene un lugar central en la actividad cognitiva.

Algunos investigadores hablan de la metacognición como una la capacidad de tener conciencia de su propia cognición.

Según Organista (2005), nos dice que la cognición haciendo referencia a los diferentes elementos que conllevan a la actividad cognitiva (estrategias, procesos, operaciones, etc.) Algunos investigadores hablan de la metacognición como una la capacidad de tener conciencia de su propia cognición.

Concerniente a la metacognición, desde la conceptualización y la abstracción es posible hacer la reflexión sobre el conocimiento y del cómo se ha realizado esta actividad determinada, o de cómo se ha llevado a cabo la autorregulación consciente que implica tener predisposición para analizar tanto la tarea con una

respuesta, como la reflexión sobre las consecuencias de la respuesta. (Taylor, 1983, p.19)

Se define a la metacognición como “el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y en general sobre sobre la propia actividad cognitiva” es el “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos” (Mateo, 2001, p. 13).

Podemos decir que el proceso de aprendizaje es la habilidad de los seres humanos de controlar y reflexionar sobre este proceso, saber qué estrategias se van a aplicar para autorregular el propio aprendizaje.

Por otro lado, tenemos los grandes aportes al campo de la metacognición constituidos por los estudios realizados por Ann Brown quien desde 1978, incluye la actividad estratégica de las personas como lo hace Flavell pero de diferente manera; es necesario tener algún tipo de conocimiento y conciencia del propio funcionamiento cognitivo (Brown, 1982). Por ejemplo, si una persona no es consciente de las estrategias que tiene, es poco probable que logre utilizarlas ante las demandas de una situación determinada.

Efklides, A (2009) indica que la metacognición es el control y monitoreo que tiene una persona de sus propios procesos

cognitivos que involucra la evaluación y reflexión de los resultados que se obtiene de su aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas son operaciones mentales internas que debe realizar el alumno para mejorar el aprendizaje y en segundo lugar, tienen un carácter intencional e implican por lo tanto un plan de acción. Representan la vertiente procesual y procedimental complementarias de la vertiente declarativa del aprendizaje. Se encuentran al servicio de los procesos – identificados como la cadena de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender (comprensión, adquisición, transferencia.)-. Así, el modelo para satisfacer los objetivos del proceso de adquisición de la información despliega las estrategias de selección, organización y elaboración. Y al servicio de las estrategias, se encuentran las técnicas de aprendizaje, visibles, operativas, manipulables; en definitiva, las que se entrenan. De este modo, para alcanzar el objetivo marcado en la estrategia de selección (discriminar entre la información relevante e irrelevante) el modelo desarrolla las técnicas de la idea principal, resumen o abstracción. Las estrategias de aprendizaje son las acciones realiza el alumno para aprehender el conocimiento, asimilar mejor la información y hacer que sea significativo. Al igual que el maestro que se debe plantear objetivos claros y bien definidos para que el estudiante tenga pleno conocimiento de qué se espera de él y además de trazarle un camino, el educando debe formularse sus propios

objetivos, que él mismo se ponga metas y retos para que pueda autoevaluarse y percatarse de su grado de avance. (Fernández, 2006, p. 37).

En resumen, la estrategia metacognitiva es una alternativa de fácil acceso para los docentes, ya que es una herramienta útil y efectiva para la enseñanza - aprendizaje del trabajo diario en el aula, al permitir que los estudiantes reflexionen sobre los procesos cognitivos de las actividades instruccionales y de la enseñanza de los temas académicos desde el enfoque de la regulación metacognitiva. (Saíz, Carbonero y Román, 2014, p.30).

Entonces, el estudiante aprende a aprender: desarrolla sus capacidades para desplegar habilidades, conocer e interiorizar normas y principios, esto conlleva al estudiante a un aprender a aprender para afrontar con éxito situaciones de aprendizaje y aun cuando la clasificación de las estrategias sea diversa, estas se pueden agrupar en torno al conocimiento, motivación y metacognición. Precisamente, las estrategias metacognitivas favorecen el proceso de aprender, pues la metacognición está referida a la actividad reflexiva y al desarrollo global del aprendizaje.

Esta secuencia también se emplea cuando se enfrenta situaciones de aprendizaje en el área de comunicación, en particular, respecto a la expresión escrita, porque las estrategias de aprendizaje metacognitivas activan procesos mentales que

facilitan el aprendizaje: permiten planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje, dimensiones de este estudio.

En definitiva, la metacognición promueve el desarrollo de individuos independientes, responsables de sus procesos cognitivos para contrastar realidades y convertirlas en un precedente para la educación transformadora, mediante la participación, la comunicación, la humanización y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para actuar en sociedad” (Jurado et al, 2013, p.19) generando desde los ambientes educativos, la construcción de una sociedad más justa, digna y de oportunidad para todos. (Botero, et al, 2012, p. 96)

1.2.3. Competencia discursiva - textual

Según Hymes nos dice que “la competencia comunicativa se relaciona con saber de cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”. Hymes plantea cuatro criterios respecto a las formas de comunicación que integra teoría lingüística, teoría comunicativa y teoría de la cultura:

- Que es formalmente posible, porque sigue reglas que son producto de la cultura de la comunidad de habla.
- Que puede ser emitida, recibida y procesada en función de los medios de actuación disponibles.

- Que corresponde usarla si está sintonizada con las distintas situaciones de comunicación.
- Que se dará en el contexto o realidad en el que se interactúe.
(Hymes, 1972, p.278)

Definitivamente, la competencia discursiva es la capacidad que posee la persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto indistintamente sea la situación comunicativa. Así, se despliega el dominio de habilidades y estrategias para producir e interpretar textos diversos de la comunidad en la que se desenvuelve y con la que interactúa en situaciones de habla, ya que se debe relacionar lingüísticamente en el discurso, para lo cual elabora textos que son los mensajes a través de los cuales interviene la comunicación verbal, es lo que se conoce como actos de habla; y constituye las abstracciones de la situación comunicativa, en función de las cuales se va planeando, elaborando, comprendiendo, asimilando, aceptando o reformulando su parecer respecto a los actos de habla, pero en función de modelos en un contexto social, donde se activan procesos intelectuales que serían estudiados por la sociología y la Psicología Cognitiva (Van Dijk, 1981, p150).

Siguiendo esta orientación cognitiva, se origina la competencia discursiva - textual en función al dominio de los géneros discursivos y de las secuencias textuales, acorde a los aspectos

procedimentales, se alude al texto como producto y discurso como proceso, respecto al cual se activa la capacidad para planificar, dirigir y estructurar el discurso, ordenando las frases en secuencias coherentes y organizando el texto o disponiendo en párrafos los textos escritos según corresponda, acorde a la intención del autor; corrigiendo y editando el texto.

Incluso en el comportamiento lingüístico, sería la competencia estratégica que, según Bachman (1996) actuaría para producir, interactuar y comunicarse. (p. 69-70).

Es con esta orientación que Colás-Téllez (2016) indica para la enseñanza de la competencia comunicativa implica un proceso constructivo en el que se debe discriminar entre comprensión y producción de textos orales y escritos; precisamente para lograr la producción de textos escritos la enseñanza parte de la orientación oral con el empleo de estrategias sistemáticas, enfatizando que se trata de un proceso: “ver como proceso y no como producto; en este sentido se ha de concebir con toda la complejidad que supone, siempre advirtiéndole al alumno para que no escriba de una vez y para siempre, que revise y reescriba su trabajo”. (p. 165). Es decir, se debe planificar, planifica, elabora revisa, y corrige

Entonces, en la competencia discursiva - textual podemos distinguir el dominio lingüístico, pragmático, interactivo, estratégico y sociocultural. Para delimitar este trabajo, nos vamos a centrar en el lenguaje escrito y especialmente en la

producción - en el escribir que ha sido muy descuidado y sin embargo resulta muy necesario para el dominio de una lengua. Respecto a la competencia discursiva - textual del lenguaje, especialmente en su producción escrita y debido a su importancia, precisamos que en esta investigación tendremos en cuenta las propiedades textuales de adecuación, coherencia, cohesión, corrección, y estilística. (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 316).).

1.3. Definiciones de términos básicos

1.3.1. Aprendizaje

Es “el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación”. (Zapata-Ros, 2015, p.72)

Es “un cambio o un incremento en las ideas(o material cognitivo en los conocimientos y representaciones mentales) duradero y con repercusión en la práctica (operativa o potencial) y eventualmente en la conducta, que se produce como consecuencia de la experiencia del aprendiz, de su madurez o de la interacción con el entorno (social, de información y de medios)”. (Zapata-Ros, 2015, p.73)

Es el proceso por el que la experiencia produce un cambio permanente en el conocimiento o en la conducta (Huambachano, 2015, p. 52).

Es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Es el cambio relativo permanente que se opera en el rendimiento o conducta del sujeto, como innovación, eliminación o modificación de respuestas; causado en todo o en parte por la experiencia que puede darse como hecho del todo consciente o incluir componentes inconscientes significativos

1.3.2. Estrategia

La estrategia es el procedimiento o recurso y se clasifica en función a las actividades cognitivas a realizar y se clasifica desde las operaciones más elementales a las más elaboradas en asociativas, de organización, etc. (Esteban y Zapata, 2008, p.2)

La estrategia es el procedimiento o recurso utilizado por el agente de enseñanza que los alumnos adquieren y emplean en forma intencional como instrumento para promover aprendizajes significativos. Es el procedimiento flexible que emplea el docente o el estudiante en distintas circunstancias de la enseñanza.

1.3.3. Estrategias de aprendizaje

Según Román y Diez (2000) define a la estrategia de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos.

Las estrategias de aprendizaje constan de destrezas, contenido, actitudes y se orienta al desarrollo de capacidades y valores en la formación de los estudiantes. (Terán, 2016, p.39)

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas tomadas por el alumno para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más auto dirigido, más efectivo, más transferible a situaciones nuevas.

1.3.4. Metacognición

Es la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, planificar las estrategias que se van a utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallas y como consecuencia, volver a emplear el proceso en una nueva actividad de aprendizaje.

Al parecer, es la investigación en metacognición la que más ha contribuido en el desarrollo de procesos efectivos de aprendizaje.

Es “cognición sobre la cognición”, “pensar sobre el pensamiento”, “saber sobre el conocimiento”, ser “consciente de la propia conciencia”, y habilidades del pensamiento de orden superior. Puede tomar muchas formas; incluye conocimiento

sobre cuándo y cómo usar estrategias particulares para el aprendizaje o para la resolución de problemas (Mesias, 2006).

1.3.5. Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Las estrategias de aprendizaje metacognitivo constituye un grupo de estrategias de aprendizaje basadas en el conocimiento que cada quien posee sobre su propio proceso de aprender.

Estas estrategias permiten que el estudiante sea consciente de su propia cognición, de cómo se da este proceso mental, de qué manera puede monitorearlo en las condiciones idóneas para que pueda hacer los ajustes pertinentes con el fin de lograr su aprendizaje, tal como lo afirma Llontop (2015), estas estrategias “van regulando y controlando cómo la selección, organización y elaboración que realizan es la adecuada”. (p. 20).

En efecto, como lo indica Martínez (2007) “los estudiantes metacognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea, y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias” (p. 9).

Entonces, se trata de promover para los estudiantes, espacios de autoevaluación y reflexión permanente para que cada estudiante logre ser consciente de cómo se da efectivamente el proceso de aprender en sí, con pleno conocimiento de sus potencialidades y de los recursos con los que cuenta y de aquellos que no dispone. El estar consciente de su proceso de

aprendizaje efectivo, hará que aplique estos recursos en una nueva situación.

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiz para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje;

En esta investigación se ha puesto especial énfasis en la planificación, monitoreo y evaluación. Concerniente a la planificación, esta se encuentra muy relacionada con la capacidad para organizar los recursos a través de organizadores previos; el control se vincula a la atención selectiva dirigida y la autoadministración, mientras que la evaluación considera a los procesos de autoevaluación y de reflexión.

1.3.6. Competencia

Es el aprendizaje integral, que involucra aspectos cognitivos, valorativos y prácticos, que se expresa en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto; en consecuencia impactan el desarrollo. (De Zubiria, 2013, p.162)

La competencia son un conjunto de capacidades, conocimientos, experiencias y actitudes que una persona desarrolla y asimila en un proceso de formación y que le sirven para resolver exitosamente problemas complejos o transformar la realidad. (Botero et al. 2017).

1.3.7. Competencias discursivas - textuales

Dentro las competencias comunicativas se distingue las competencias discursivas, también llamada competencias textuales que van más allá de la construcción de textos y frases y se refiere a la capacidad para producir e interpretar textos orales y escritos. Es la habilidad que tiene un individuo de una comunidad sociocultural para elegir el discurso más adecuado a sus intenciones y a la situación comunicativa en la que está. (Marín, 2004).

Es el enfoque de la competencia comunicativa que aborda el lenguaje desde una perspectiva interdisciplinaria y se fundamenta en la teoría cognitiva. Tiene en cuenta el discurso como proceso y el texto como producto de la comunicación; en efecto, se requiere de los estudiantes la elaboración de representaciones textuales para reorganizar e integrar el conocimiento previo a una nueva experiencia de producción de textos escritos (Mesías, 2015. p. 78)

Concerniente a la producción de textos escritos, al igual que Colás-Téllez (2016), debemos considerarla como el “proceso de construcción de significados que requiere de un complejo trabajo cognitivo” (p. 162), pero este proceso resulta exitosos cuando se han activado procesos metacognitivos que facilitan la composición del texto y que se inician en la etapa de planificación.

Definitivamente, el acto de producir textos escritos requiere de secuencias de acciones relacionadas con la composición, teniendo en cuenta la planificación –como etapa previa- la textualización –propuesta de borradores que pueden ser perfeccionados- y la edición o elaboración final del texto, puesto que según Llontop (2018) la redacción de textos “va más allá de la concentración de estrategias solo de producción y normativa, a la búsqueda de un proceso monitoreado e integral” (p. 7).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1 Formulación de la hipótesis principal y derivadas

2.1.1 Hipótesis principal

Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

2.1.2 Hipótesis derivadas

- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.
- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la

Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

- Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A

2.2 Variables y definición operacional

2.2.1 Variable 1

Estrategias de aprendizaje metacognitivas

2.2.2 Variable 2

Competencias discursivas – textuales

2.2.3 Definición operacional

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas			
Definición conceptual: Proceso relacionado con la capacidad para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje, reconociendo cómo se da efectivamente el proceso en sí.			
Dimensión	Indicador	Ítems	Instrumento
Planeación	Organizadores previos	<ul style="list-style-type: none"> – Planifico mis actividades de aprendizaje. – A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información. – Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje. 	Encuesta tipo Likert Escala: 1= Nunca 2= A veces 3=Regularmente 4=Casi siempre 5= Siempre
Monitoreo	Atención selectiva dirigida	<ul style="list-style-type: none"> – Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea. 	

		<ul style="list-style-type: none"> -Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada. -Ubico la información que requiero.
	Autoadministración	<ul style="list-style-type: none"> -Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje. -Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado. -Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje. -Detecto las condiciones que me ayudan a aprender,
Evaluación	Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Evalúo mi desempeño durante el proceso. -Evalúo eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente.
	Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> -Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí. -Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje. -Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje.

Variable 2: Competencias discursivas – textuales

Definición conceptual: Capacidad, conocimiento y actitud discursiva-textual que evidencia el dominio de lingüístico, pragmático, interactivo, estratégico y sociocultural, teniendo en cuenta las propiedades de los textos escritos de adecuación, coherencia, cohesión, corrección y estilística.

Dimensión	Indicador	Ítems	Instrumento
Adecuación	Dominio de diversidad lingüística	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua. 	Encuesta tipo Likert Escala: 1= Nunca 2= A veces 3=Regularmente 4=Casi siempre 5= Siempre
	Elección apropiada de nivel de lengua	<ul style="list-style-type: none"> -Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto. -Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos. 	

Coherencia y cohesión	Estructura lógica	- Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas.
	Coherencia temática	- Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro
	Relación de referencia	- Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde. - Aclaro información cuando pella la comprensión del texto que escribo. - Evito el empleo de palabras o información redundante.
	Conexión entre ideas	- Hago uso de frases que conectan las ideas escritas. - En mi redacción, procuro emplear marcados textuales como los signos de puntuación.
	Cohesión temática	- Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad.
Corrección y estilística	Normas ortográficas Construcción sintáctica apropiada	- Al redactar, empleo las normas ortográficas. - Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica.
	Capacidad expresiva del texto Intención comunicativa del autor	- Redacto adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto. - Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar.

Figura 1. Matriz de operacionalización de variables. Fuente: Elaboración propia.

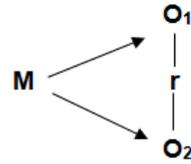
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Diseño Metodológico

El enfoque de este estudio es cuantitativo, no experimental con diseño descriptivo correlacional. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En esta investigación no se manipularon variables, por lo tanto es un estudio no experimental, se analizó la realidad interpretándola para lo cual se hizo una indagación empírica y sistemática en la que no se tuvo control directo sobre las variables independientes, porque sus manifestaciones ya habían ocurrido o porque fueron inherentemente no manipulables (Kerlinger y Lee, 2002), al contrario, se observó situaciones existentes (en este caso, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de una universidad estatal). La recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento, por ello es una investigación observacional, ex post-facto de corte transeccional. El propósito fue describir variables, especificar las propiedades, las características y analizar su interrelación en un momento dado; en consecuencia, fue correlacional con un solo grupo, porque se estableció la relación entre

las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales. El diseño de investigación se muestra en el siguiente esquema:



Donde:

M = Muestra

O₁= Variable 1

O₂= Variable 2

r = Relación entre las variables de estudio

3.2 Diseño muestral

La población estuvo conformada por 1648 estudiantes matriculados en el semestre 2018-A de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao. La muestra representativa de esta investigación fue probabilística o al azar y quedó determinada luego de aplicar la siguiente fórmula para muestras finitas:

$$n = \frac{Nz^2 p(1-p)}{z^2 p(1-p) + (N-1)E^2}$$

Donde: Z = 1.96

p = 0.5

e = 0.05

n = 312

En consecuencia, la muestra quedó establecida en 312 participantes matriculados en el semestre 2018-A de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao.

3.3 Técnicas de recolección de datos

3.3.1 Descripción de los instrumentos

En este caso, el instrumento empezó con una presentación en la que se indicará el objetivo y se describió el contenido. En esta primera parte se solicitó datos informativos que recogieron aspectos socio-académicos de los estudiantes; en la segunda parte se detallaron las instrucciones y en la tercera parte se presentaron 30 treinta ítems con las respectivas opciones para marcar que en este caso fueron cinco en escala Likert.

La escala de Likert es uno de los instrumentos más utilizados por los investigadores, sirve para realizar mediciones. En este caso, el empleo de esta escala nos permitió conocer el grado de acuerdo y desacuerdo de los encuestados.

3.3.1.1 Instrumentos de investigación documental

- Revisión bibliográfica

Registro, sistematización de documentos con información relacionada al problema de investigación.

- Reseña

Análisis, interpretación, contrastación, crítica, explicación y presentación de información pertinente.

3.3.1.2 Instrumentos de investigación de campo

Encuesta Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas y Competencia Discursiva - textual. Encuesta tipo Likert.

3.3.1.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Como parte de este trabajo de investigación, se realizó los procesos de validez y confiabilidad de los instrumentos.

Aravena, Moraga, Cartes-Velásquez, & Manterola, O. (2016) precisan que la validez del instrumento es la capacidad de medición de aquello para lo que fue propuesto y la confiabilidad es la estabilidad al repetir la medición en condiciones constantes.

Al respecto, se diseñó el instrumento, buscando que tenga validez de contenido; es decir, que refleje lo que se mide (Hernández, Fernández y Baptista 2010), y que tenga

correspondencia con los indicadores y dimensiones de la operacionalización de las variables.

Para ello se optó por la validación del instrumento por cuatro expertos (ver anexo 4). Concerniente a la consistencia interna, se realizó una prueba piloto en la cual participaron 30 estudiantes. Para analizar la confiabilidad, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach que considera un valor mínimo de 0.7. En este estudio, el coeficiente fue de 0.929, lo que indica una alta confiabilidad, según se muestra a continuación.

Tabla 1.
Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.929	30

Fuente: Elaboración propia

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Las técnicas que se emplearon fueron:

3.4.1. Codificación

Las respuestas fueron codificadas, lo que facilitó su almacenamiento y gestión de datos

3.4.2. Almacenamiento

Los datos han sido registrados en bases de datos y para el procesamiento de datos se empleó el Software Estadístico SPSS.

3.4.3. Análisis estadístico de datos

Se empleó la estadística descriptiva para el tratamiento de la información recogida, lo que permitió conocer las características de la muestra en relación con las variables de estudio. Luego, la estadística inferencial ha permitido conocer la relación entre las variables de estudio al aplicar las pruebas de contraste de hipótesis.

3.4.4. Representación de hallazgos

Los resultados obtenidos de la aplicación y tratamiento de la información de la encuesta, han sido representados en tablas y en gráficos.

3.4.5. Interpretación de resultados

Luego de constatar la normalidad de los datos con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se decidió analizar los resultados de este estudio con el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

3.5. Aspectos éticos

Toda la información que se ha consignado en esta investigación respetó y se administró de acuerdo a las normas éticas así como las normas internacionales sobre la legislación de los derechos del autor con las citas de las fuentes bibliográficas (entre tesis y libros utilizados), hemerográficas (empleando publicaciones de artículos en revistas y folletos especializados) y las fuentes electrónicas (de páginas web en el internet) de donde se obtuvo información relevante.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

Estadísticos descriptivos

Las variables de estudio son:

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Dimensiones:

- Planificación
- Monitoreo
- Evaluación

Variable 2: Competencias discursivas-textuales

Dimensiones:

- Adecuación
- Coherencia y cohesión
- Corrección y estilística

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Dimensión: Planificación

Tabla 2.
Planifico mis actividades de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	97	31,1	31,1	32,1
Regularmente	132	42,2	42,2	74,3
Casi siempre	65	21,0	21,0	95,2
Siempre	15	4,8	4,8	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El 42% de los encuestados indica que regularmente planifica sus actividades de aprendizaje; 31% solo lo hace a veces, el 21 % lo hace casi siempre, 5%, indicó que siempre y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación en el proceso de aprendizaje.

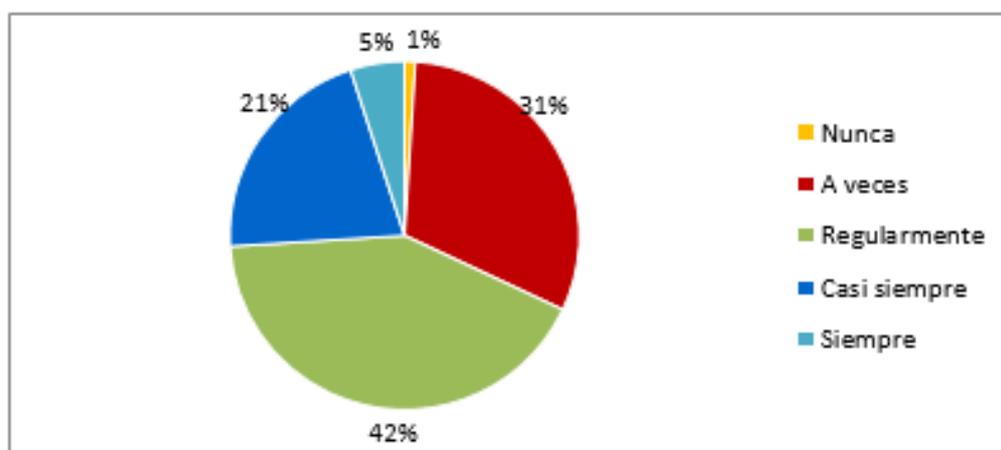


Figura 2. Planifico mis actividades de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	,3	,3	,3
A veces	64	20,6	20,6	21,0
Regularmente	123	39,4	39,4	60,3
Casi siempre	103	33,0	33,0	93,3
Siempre	21	6,7	6,7	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El 40% de los encuestados indica que regularmente a partir de los objetivos, plantean cómo organizan la información; 33% lo hacen casi siempre, el 21 % lo hace a veces, 6%, indicó que siempre. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de planificación en el proceso de aprendizaje.

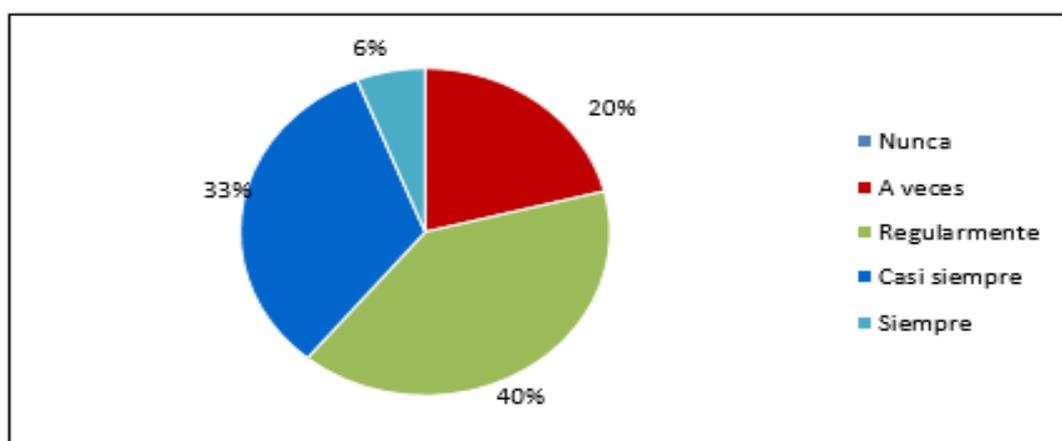


Figura 3. A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.

Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	2,9	2,9	2,9
A veces	66	21,3	21,3	24,1
Regulamente	125	40,0	40,0	64,1
Casi siempre	93	29,8	29,8	94,0
Siempre	19	6,0	6,0	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El 40% de los encuestados indica que regularmente pueden elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje; 30% lo hacen casi siempre, el 21 % lo hace a veces, 6%, indicó que siempre y el 3%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de planeación en el proceso de aprendizaje.

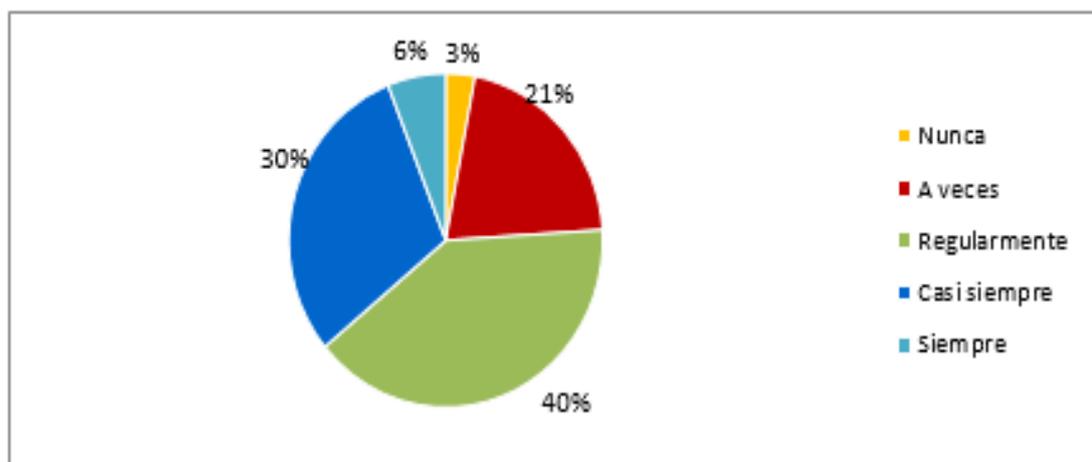


Figura 4. Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Dimensión: Monitoreo

Indicador: Atención selectiva dirigida

Tabla 5.

Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	,0	,0
A veces	35	11,1	11,1	11,4
Regularmente	106	34,0	34,0	45,4
Casi siempre	119	38,1	38,1	83,5
Siempre	52	16,5	16,5	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El 38% de los encuestados indica que casi siempre deciden atender los detalles específicos que les permiten retener el objetivo de la tarea; 34% lo hacen regularmente, el 17% lo hace siempre, 11%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de monitoreo en el proceso de aprendizaje.

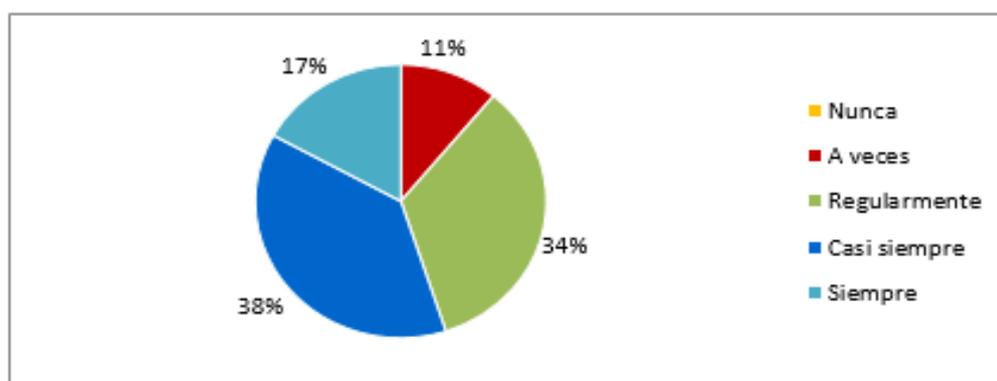


Figura 5. Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.

Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0
A veces	18	5,7	5,7	5,7
Regularmente	67	21,6	21,6	27,3
Casi siempre	152	48,6	48,6	75,9
Siempre	75	24,1	24,1	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

El 49% de los encuestados indica que casi siempre orienta su atención hacia lo que requieren para realizar la tarea asignada; 24% lo hace siempre, el 22% lo hace regularmente, 5%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de monitoreo en el proceso de aprendizaje.

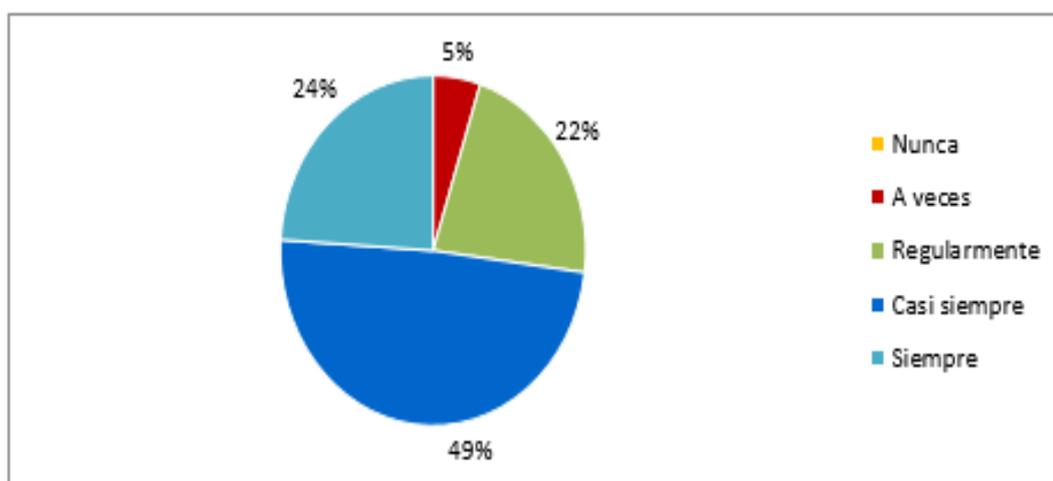


Figura 6. Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.
Ubico la información que requiero.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0
A veces	21	5,7	5,7	5,7
Regularmente	78	21,6	21,6	27,3
Casi siempre	148	48,6	48,6	75,9
Siempre	65	24,1	24,1	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 7, el 47% de los encuestados indica que casi siempre ubican la información que requieren; 25% lo hace regularmente, el 21% lo hace siempre, 7%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de monitoreo en el proceso de aprendizaje.

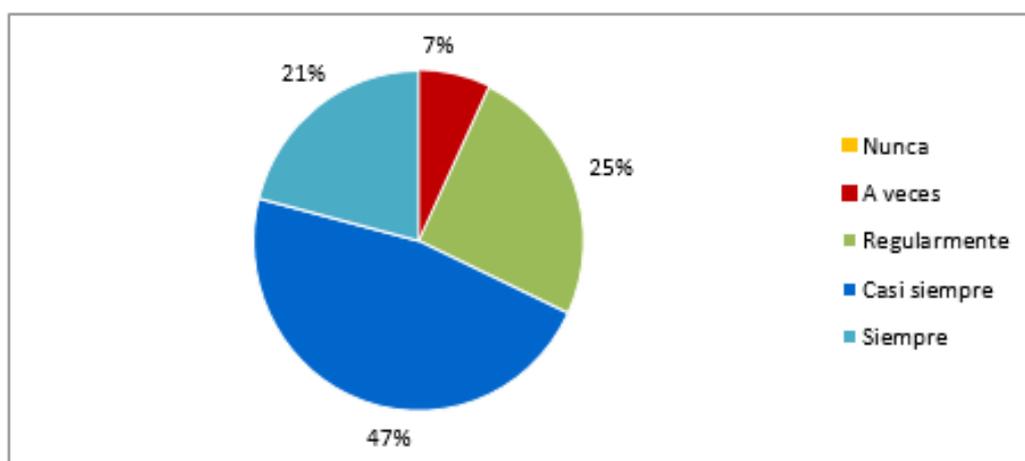


Figura 7. Ubico la información que requiero. Fuente: Elaboración propia.

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Dimensión: Monitoreo

Indicador: Autoadministración

Tabla 8.
Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	,3	,3	,3
A veces	44	14,0	14,0	14,3
Regularmente	141	45,4	45,4	59,7
Casi siempre	102	32,7	32,7	92,4
Siempre	24	7,6	7,6	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 8, el 45% de los encuestados indica que regularmente planifican sus acciones en la actividad de aprendizaje; 33% lo hace casi siempre, el 14% lo hace a veces, 8%, indicó que lo hace siempre. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de monitoreo en el proceso de aprendizaje.

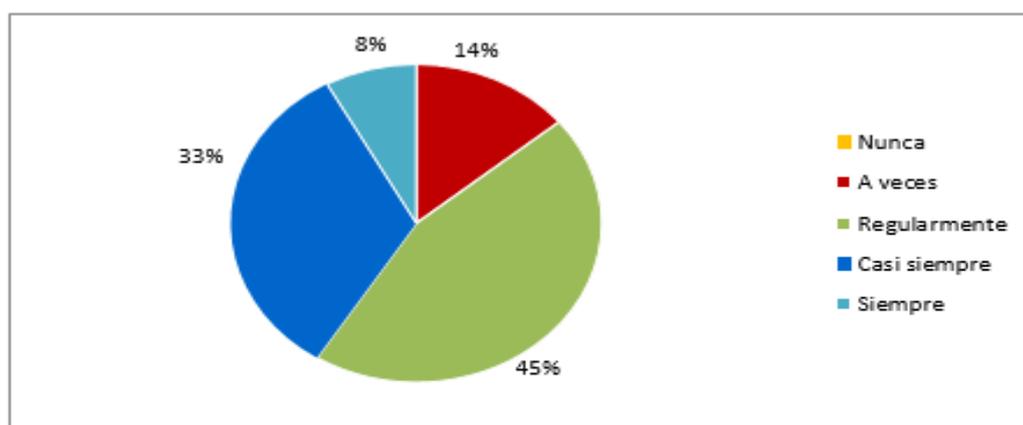


Figura 8. Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.
Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0
A veces	45	14,3	14,3	14,3
Regulamente	123	39,7	39,7	54,0
Casi siempre	107	34,3	34,3	88,3
Siempre	37	11,7	11,7	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 9, el 40% de los encuestados indicó que regularmente realiza lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado; 34% lo hace casi siempre, el 14% lo hace a veces, 12%, indicó que lo hace siempre. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de planificación - monitoreo en el proceso de aprendizaje.

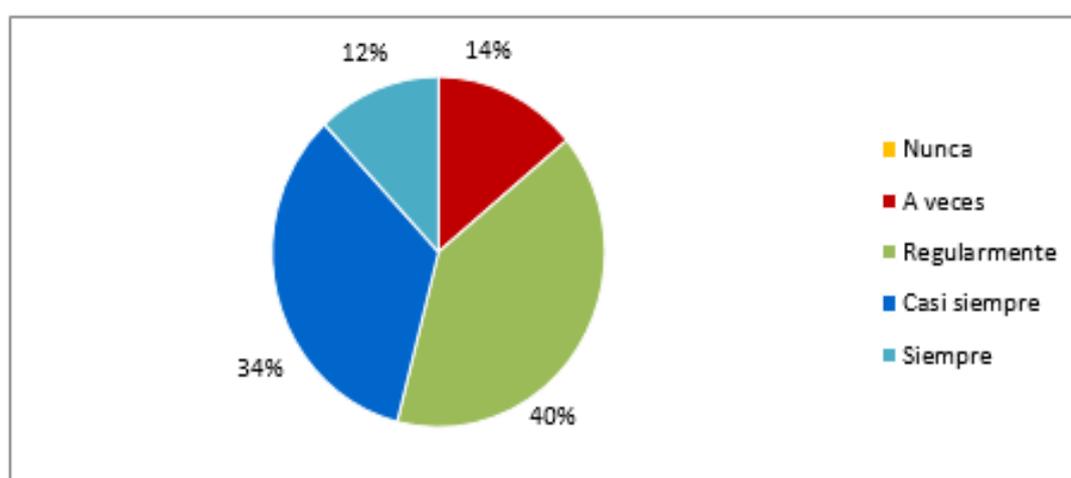


Figura 9. Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.
Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	40	12,7	12,7	13,7
Regularmente	136	43,8	43,8	57,5
Casi siempre	105	33,7	33,7	91,1
Siempre	28	8,9	8,9	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 10, el 44% de los encuestados indicó que regularmente controlan su desempeño lo que les permiten reorientar las acciones hacia el logro de su aprendizaje; 34% lo hace casi siempre, el 12% lo hace a veces, 9%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de monitoreo en el proceso de aprendizaje.

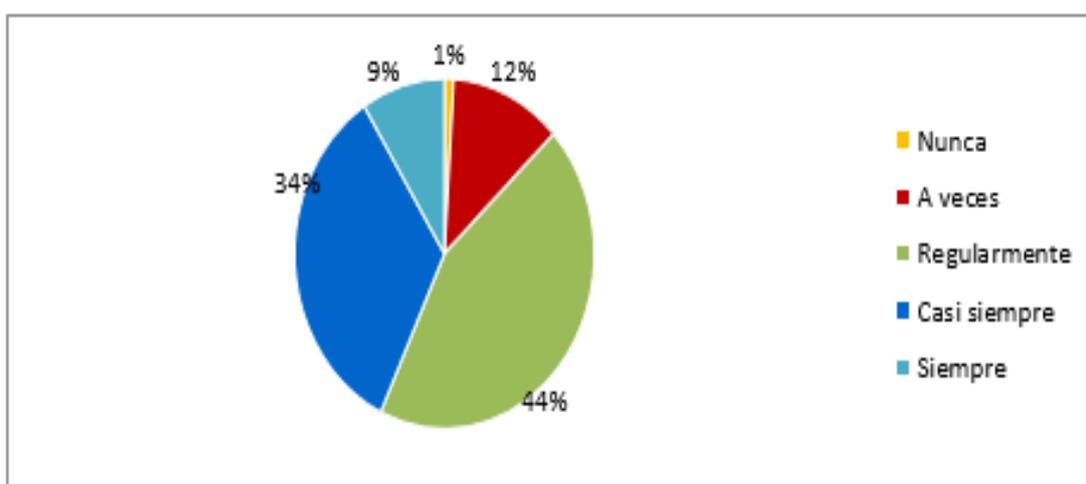


Figura10. Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.
Detecto las condiciones que me ayudan a aprender.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	,3	,3	,3
A veces	27	8,6	8,6	8,9
Regularmente	112	35,9	35,9	44,8
Casi siempre	131	42,2	42,2	87,0
Siempre	41	13,0	13,0	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 11, el 42% de los encuestados indicó que casi siempre detecta las condiciones que le ayudan a aprender; 36% lo hace regularmente, el 13% lo hace siempre, 9%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de monitoreo en el proceso de aprendizaje.

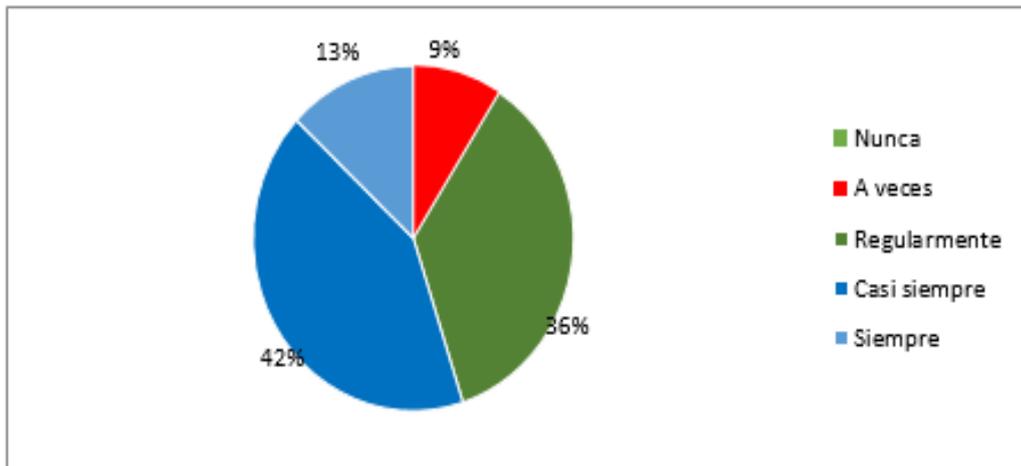


Figura 11. Detecto las condiciones que me ayudan a aprender. Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia.

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Dimensión: Evaluación

Indicador: Autoevaluación

Tabla 12.
Evalúo mi desempeño durante el proceso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	11	3,5	3,5	3,5
A veces	57	18,4	18,4	21,9
Regularmente	95	30,2	30,2	52,1
Casi siempre	109	34,9	34,9	87,0
Siempre	40	13,0	13,0	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 12, el 35% de los encuestados indica que casi siempre evalúa su desempeño durante el proceso, 30% lo hace regularmente, el 13% lo hace siempre, 18%, indicó que lo hace a veces y el 4%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de planificación - evaluación en el proceso de aprendizaje.

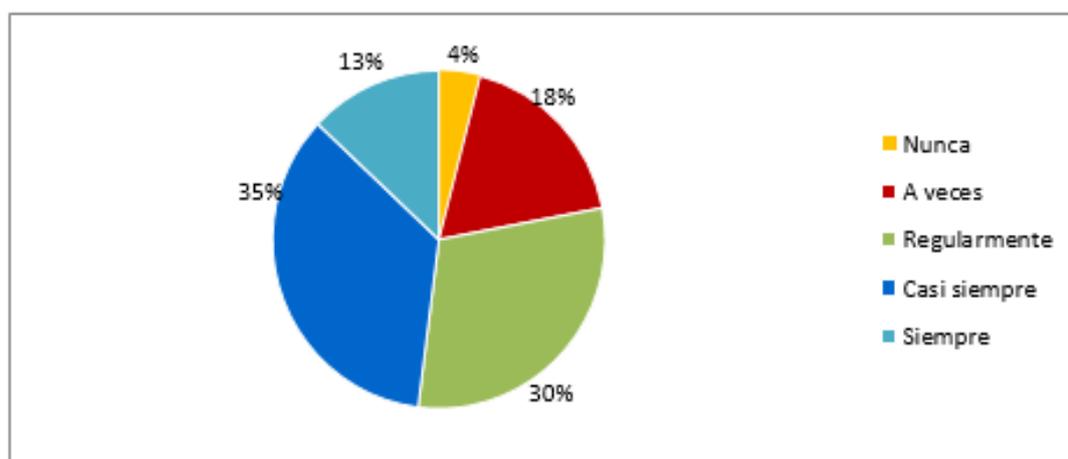


Figura 12. Evalúo mi desempeño durante el proceso. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13.
Evalúo eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	7	2,2	2,2	2,2
A veces	61	19,7	19,7	21,9
Regularmente	142	45,4	45,4	67,3
Casi siempre	84	27,0	27,0	94,3
Siempre	18	5,7	5,7	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 13, el 45% de los encuestados indicó que regularmente evalúa la eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente, 28% lo hace casi siempre, el 19% lo hace a veces, 6%, indicó que lo hace siempre y el 2%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de evaluación en el proceso de aprendizaje.

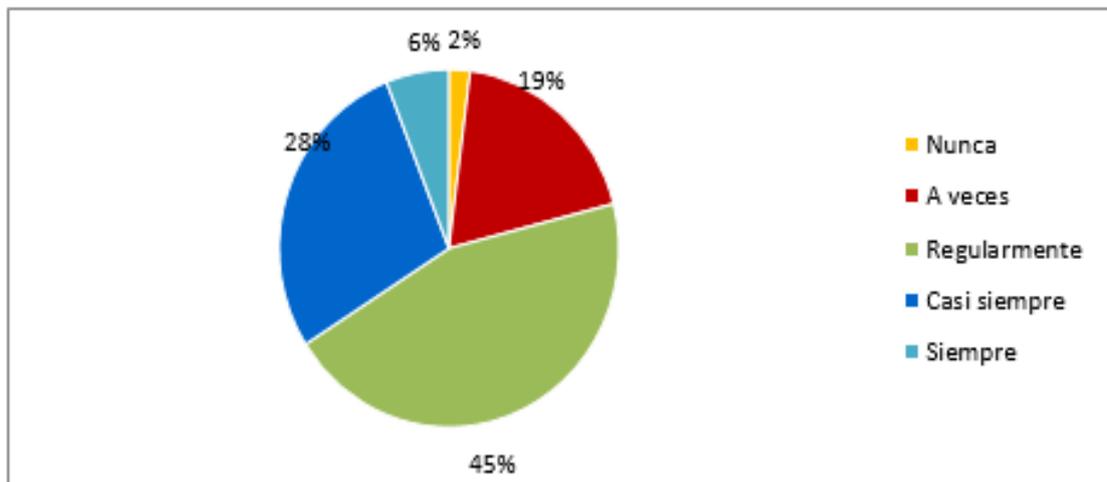


Figura 12. Evalúo eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente. Fuente: Elaboración propia.

Variable 1: Estrategias de aprendizaje metacognitivas

Dimensión: Evaluación

Indicador: Reflexión

Tabla 14.

Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	1,3	1,3	1,3
A veces	48	15,6	15,6	16,8
Regularmente	101	32,4	32,4	49,2
Casi siempre	128	41,0	41,0	90,2
Siempre	31	9,8	9,8	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 14, el 41% de los encuestados indicó que casi siempre reconoce cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en ellos, 32% lo hace regularmente, el 16% lo hace a veces, 10%, indicó que lo hace siempre y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de evaluación en el proceso de aprendizaje.

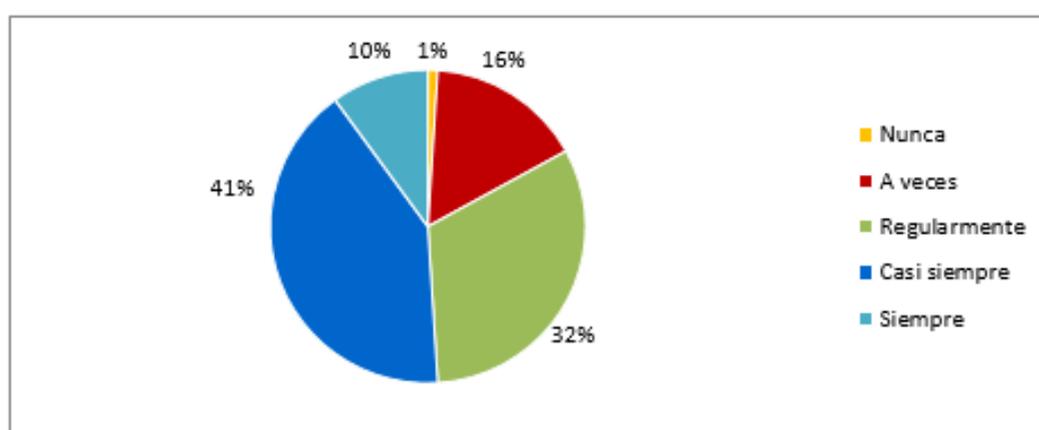


Figura 14. Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15.

Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	29	9,2	9,2	10,2
Regularmente	77	24,8	24,8	34,9
Casi siempre	127	40,6	40,6	75,6
Siempre	76	24,4	24,4	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 15, el 41% de los encuestados indicó que casi siempre emplea el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje, 25% lo hace regularmente, el 24% lo hace siempre, 9%, indicó que lo a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de evaluación en el proceso de aprendizaje.

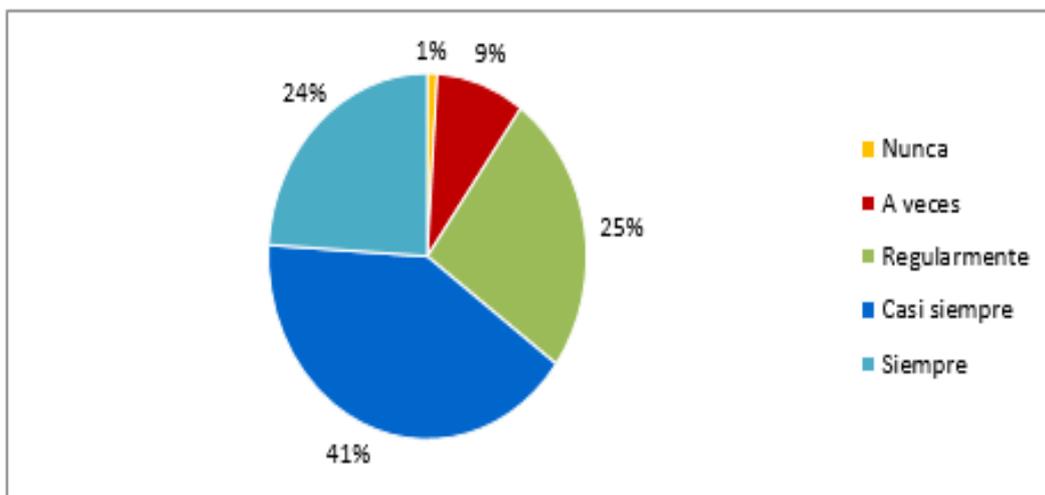


Figura 15. Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16.
Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	1,6	1,6	1,6
A veces	37	11,7	11,7	13,3
Regularmente	97	31,1	31,1	44,4
Casi siempre	116	37,1	37,1	81,6
Siempre	57	18,4	18,4	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 16, el 37% de los encuestados indica que casi siempre examina las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje, 31% lo hace regularmente, el 18% lo hace siempre, 12%, indicó que lo a veces y el 2%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean estrategias metacognitivas de planificación - evaluación en el proceso de aprendizaje.

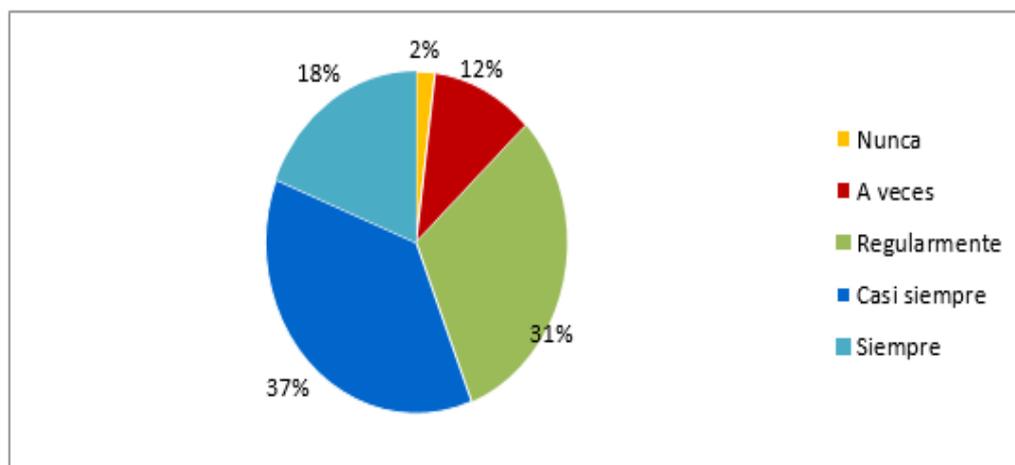


Figura 16. Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencias discursivas - textuales

Dimensión: Adecuación

Indicador: Dominio de diversidad lingüística

Tabla 17.

Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	6	1,9	1,9	1,9
A veces	51	16,5	16,5	18,4
Regularmente	134	42,9	42,9	61,3
Casi siempre	88	28,3	28,3	89,5
Siempre	33	10,5	10,5	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 17, el 42% de los encuestados indica que regularmente utiliza un nivel estándar aun cuando emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua, 29% lo hace casi siempre, el 16% lo hace a veces, 11%, indicó que lo hace siempre y el 2%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de adecuación en el proceso de aprendizaje.

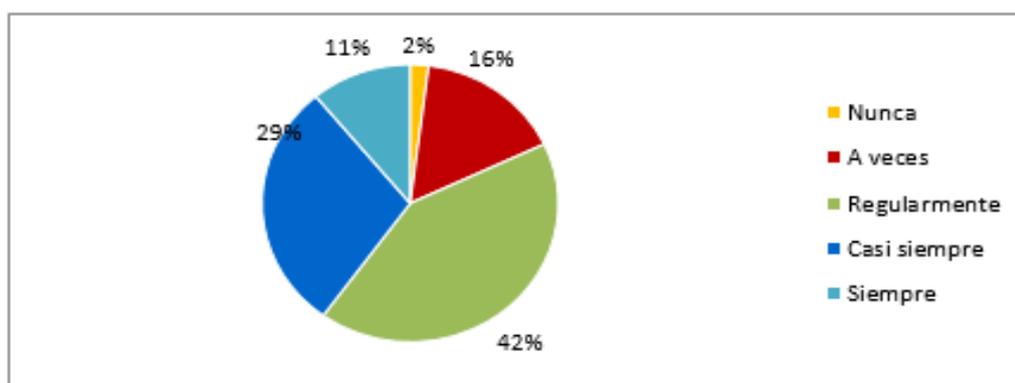


Figura 17. Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18.

Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	,3	,3	,3
A veces	33	10,5	10,5	10,8
Regularmente	110	35,2	35,2	46,0
Casi siempre	117	37,5	37,5	83,5
Siempre	51	16,5	16,5	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 18, el 38% de los encuestados indica que casi siempre emplea las palabras pertinentes cuando redacta un texto, 35% lo hace regularmente, el 17% lo hace siempre, 10%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de adecuación en el proceso de aprendizaje.

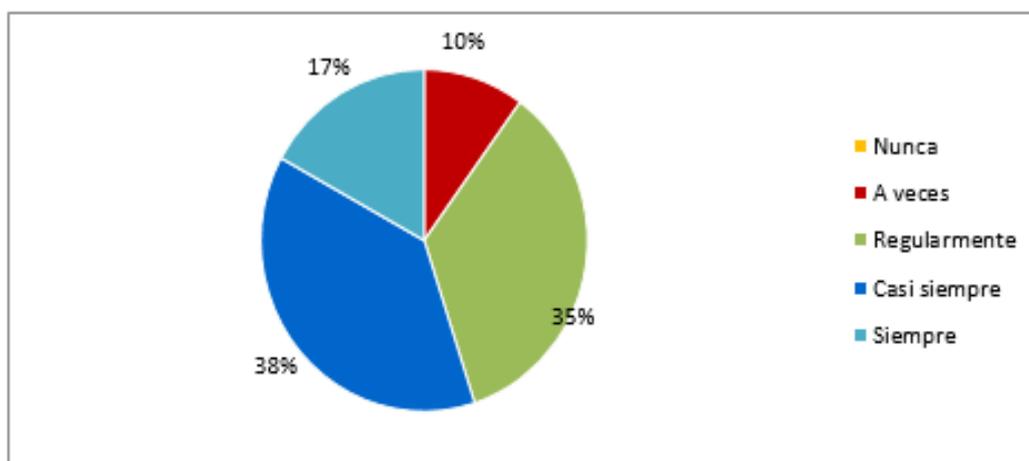


Figura 18. Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19.
Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	,6	,6	,6
A veces	28	8,9	8,9	9,5
Regularmente	106	34,0	34,0	43,5
Casi siempre	113	36,2	36,2	79,7
Siempre	63	20,3	20,3	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 19, el 37% de los encuestados indica que casi siempre conoce el nivel de lengua que debe emplear en sus textos escritos, 34% lo hace regularmente, el 21% lo hace siempre, 8%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de adecuación en el proceso de aprendizaje.

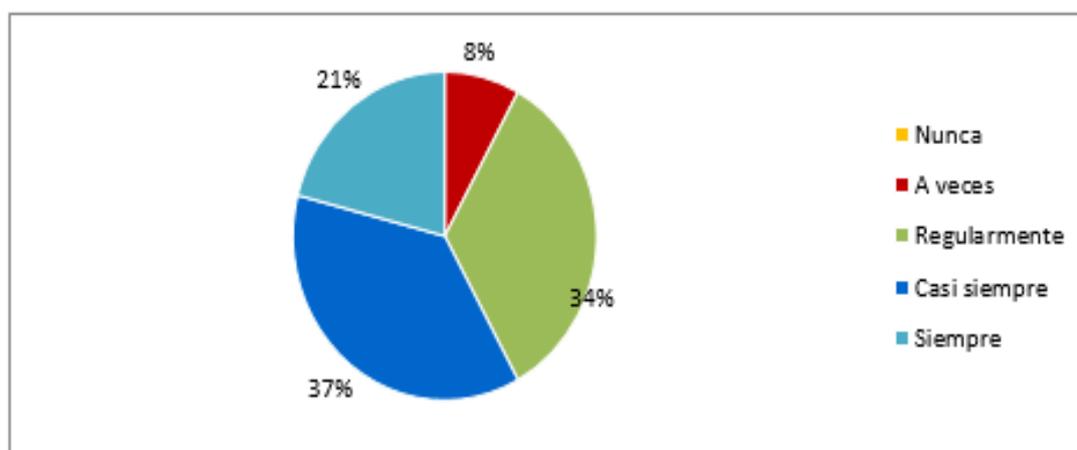


Figura 19. Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencias discursivas - textuales

Dimensión: Coherencia y cohesión

Indicador: Estructura lógica

Tabla 20.

Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0
A veces	27	8,6	8,6	8,6
Regularmente	88	28,3	28,3	36,8
Casi siempre	148	47,6	47,6	84,4
Siempre	49	15,6	15,6	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 20, el 48% de los encuestados indica que casi siempre los textos que redactan siguen una estructura lógica de ideas, 28% lo hace regularmente, el 16% lo hace siempre, 8%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas textuales de coherencia y cohesión en el proceso de aprendizaje.

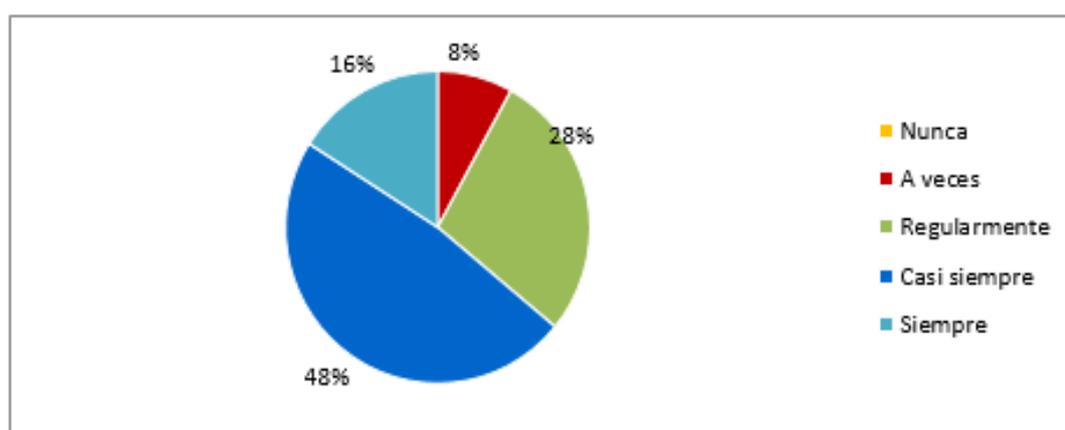


Figura 20. Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencia discursiva - textual

Dimensión: Coherencia y cohesión

Indicador: Coherencia temática

Tabla 21.

Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0
A veces	28	8,9	8,9	8,9
Regularmente	103	33,0	33,0	41,9
Casi siempre	131	41,9	41,9	83,8
Siempre	50	16,2	16,2	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 21, el 42% de los encuestados indica que casi siempre evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elabora, 35% lo hace regularmente, el 16% lo hace siempre, 9%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de coherencia y cohesión en el proceso de aprendizaje

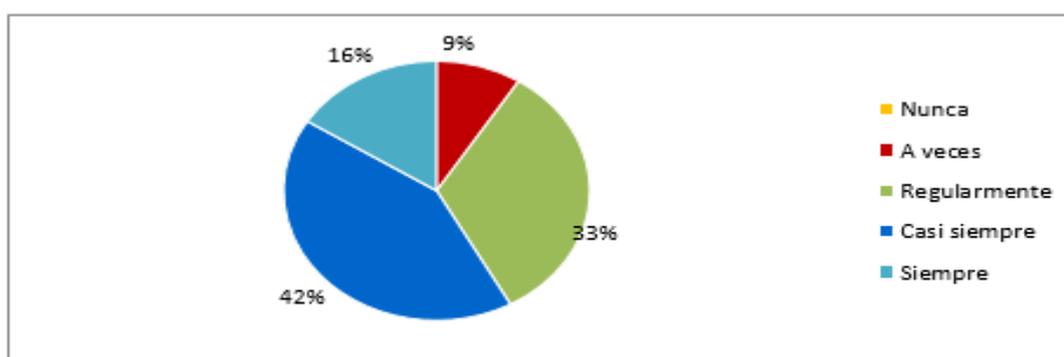


Figura 21. Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencias discursivas - textuales

Dimensión: Coherencia y cohesión

Indicador: Relación de referencia

Tabla 22.

Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	28	8,9	8,9	9,8
Regularmente	104	33,3	33,3	43,2
Casi siempre	121	38,7	38,7	81,9
Siempre	56	18,1	18,1	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 22, el 39% de los encuestados indica que casi siempre emplea pronombres o sinónimos cuando corresponde, 33% lo hace regularmente, el 18% lo hace siempre, 9%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de relación de referencia en el proceso de aprendizaje.

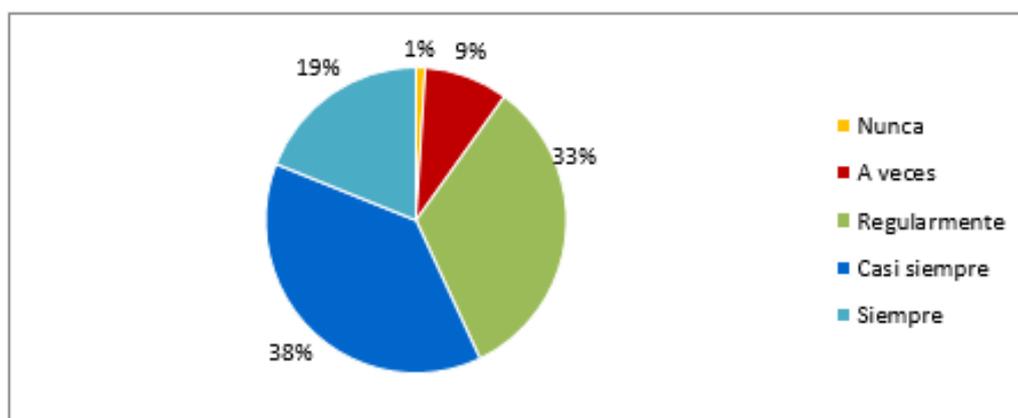


Figura 22. Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23.
Aclaro información cuando peligra la comprensión del texto que escribo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0
A veces	34	10,8	10,8	10,8
Regulamente	102	32,7	32,7	43,5
Casi siempre	120	38,4	38,4	81,9
Siempre	56	18,1	18,1	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 23, el 38% de los encuestados indicó que casi siempre aclara información cuando peligra la comprensión del texto que escribe, 33% lo hace regularmente, el 18% lo hace siempre, 11%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de relación de referencia en el proceso de aprendizaje.

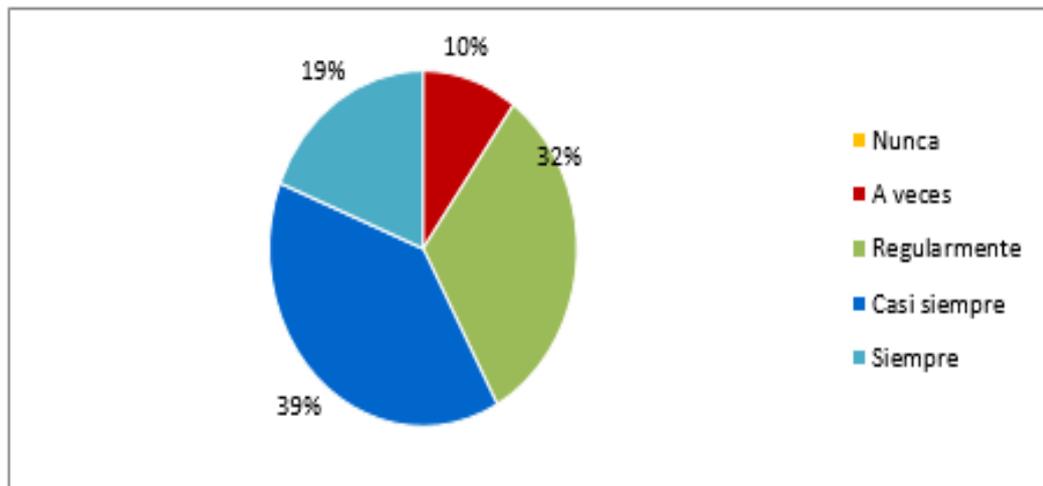


Figura 23. Aclaro información cuando peligra la comprensión del texto que escribo.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24.
Evito el empleo de palabras o información redundante.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	,6	,6	,6
A veces	37	11,7	11,7	12,4
Regularmente	104	33,3	33,3	45,7
Casi siempre	108	34,6	34,6	80,3
Siempre	61	19,7	19,7	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 24, el 35% de los encuestados indicó que casi siempre evita el empleo de palabras o información redundante, 33% lo hace regularmente, el 20% lo hace siempre, 11%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de relación de referencia en el proceso de aprendizaje.

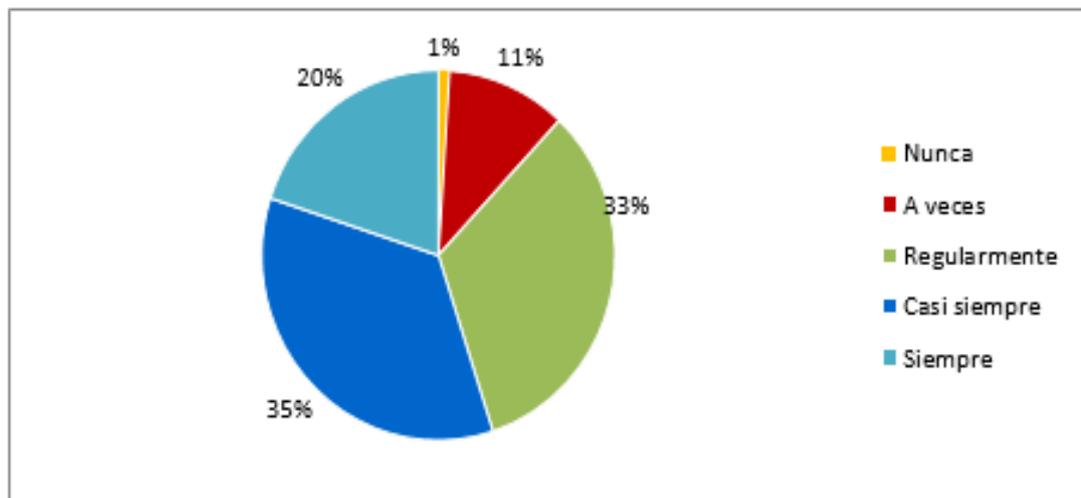


Figura 24. Evito el empleo de palabras o información redundante. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencias discursivas - textuales

Dimensión: Coherencia y cohesión

Indicador: Conexión entre ideas

Tabla 25.

Hago uso de frases que conectan las ideas escritas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	1,3	1,3	1,3
A veces	33	10,5	10,5	11,7
Regularmente	111	35,6	35,6	47,3
Casi siempre	113	36,2	36,2	83,5
Siempre	51	16,5	16,5	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 25, el 36% de los encuestados indicó que casi siempre Hago uso de frases que conectan las ideas escritas, 35% lo hace regularmente, el 18% lo hace siempre, 10%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de conexión entre ideas en el proceso de aprendizaje.

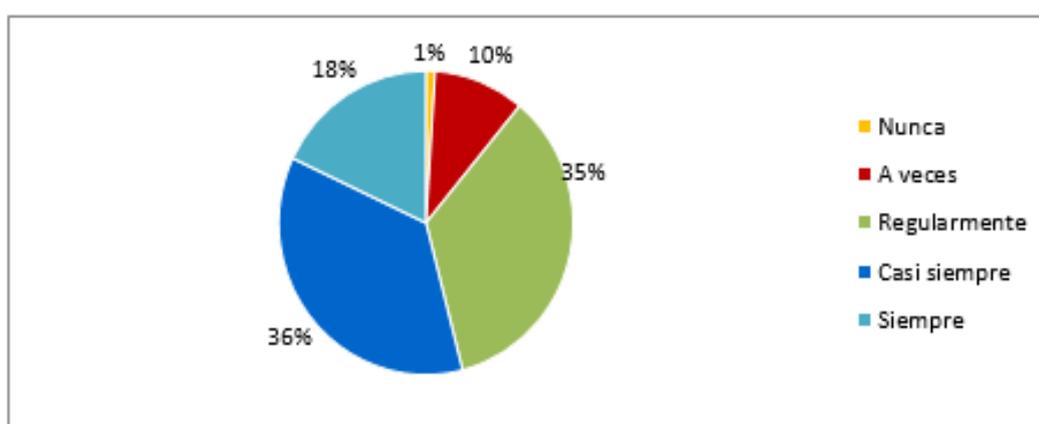


Figura 25. Hago uso de frases que conectan las ideas escritas. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26.

En mi redacción, procuro emplear marcadores textuales como los signos de puntuación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	,3	,3	,3
	A veces	35	11,1	11,1	11,4
	Regularmente	93	29,8	29,8	41,3
	Casi siempre	116	37,1	37,1	78,4
	Siempre	67	21,6	21,6	100,0
	Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 26, el 37% de los encuestados indicó que casi siempre en su redacción, procura emplear marcadores textuales como los signos de puntuación, 30% lo hace regularmente, el 22% lo hace siempre, 11%, indicó que lo hace a veces. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de conexión entre ideas en el proceso de aprendizaje.

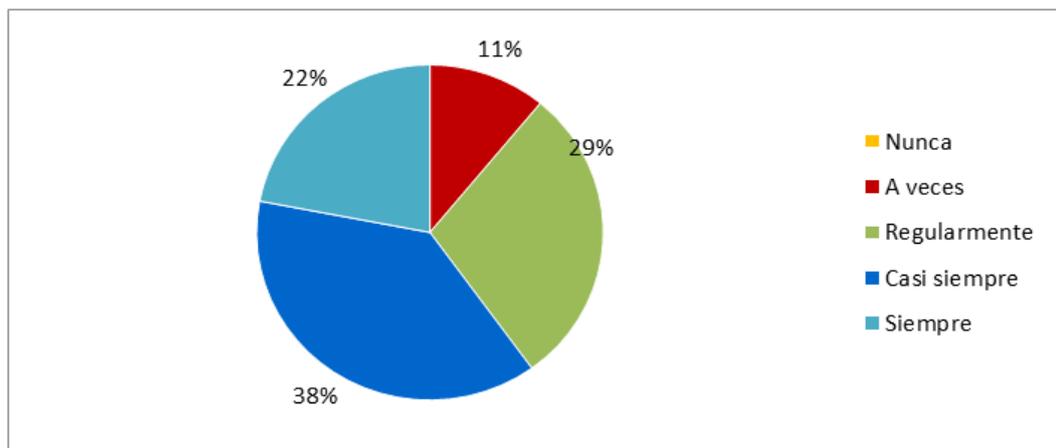


Figura 26. En mi redacción, procuro emplear marcadores textuales como los signos de puntuación. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencias discursivas - textuales

Dimensión: Coherencia y cohesión

Indicador: Cohesión temática

Tabla 27.

Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	1,3	1,3	1,3
A veces	47	15,2	15,2	16,5
Regularmente	108	34,6	34,6	51,1
Casi siempre	121	38,7	38,7	89,8
Siempre	32	10,2	10,2	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 27, el 39% de los encuestados indicó que casi siempre cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad., 35% lo hace regularmente, el 10% lo hace siempre, 15%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de cohesión temática en el proceso de aprendizaje.

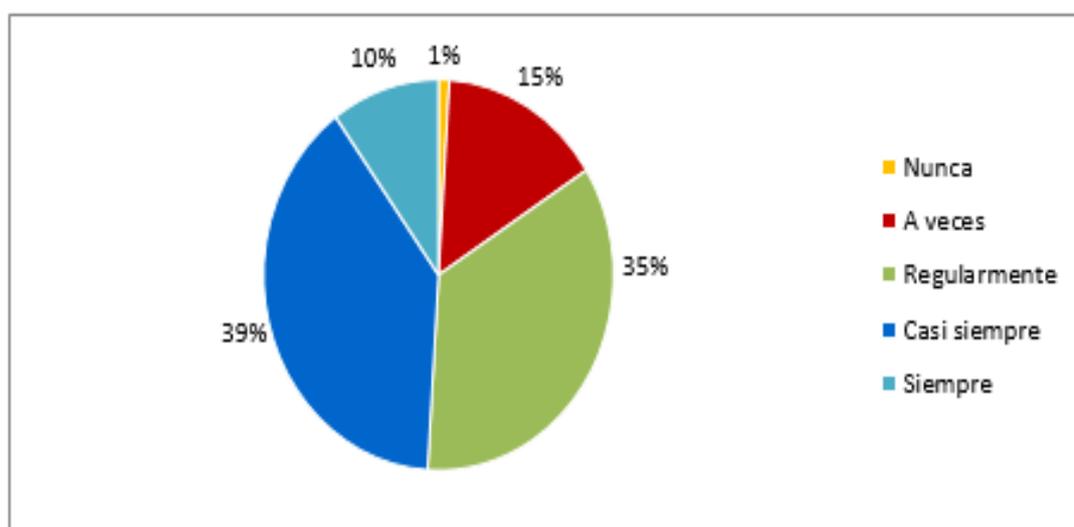


Figura 27. Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencia discursiva - textual

Dimensión: Corrección y estilística

Indicador: Normas ortográficas construcción sintáctica apropiada

Tabla 28.

Al redactar, empleo las normas ortográficas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	,6	,6	,6
A veces	25	7,9	7,9	8,6
Regularmente	91	29,2	29,2	37,8
Casi siempre	118	37,8	37,8	75,6
Siempre	76	24,4	24,4	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 28, el 38% de los encuestados indicó que casi siempre al redactar, emplea las normas ortográficas, 29% lo hace regularmente, el 24% lo hace siempre, 8%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de corrección y estilística en el proceso de aprendizaje.

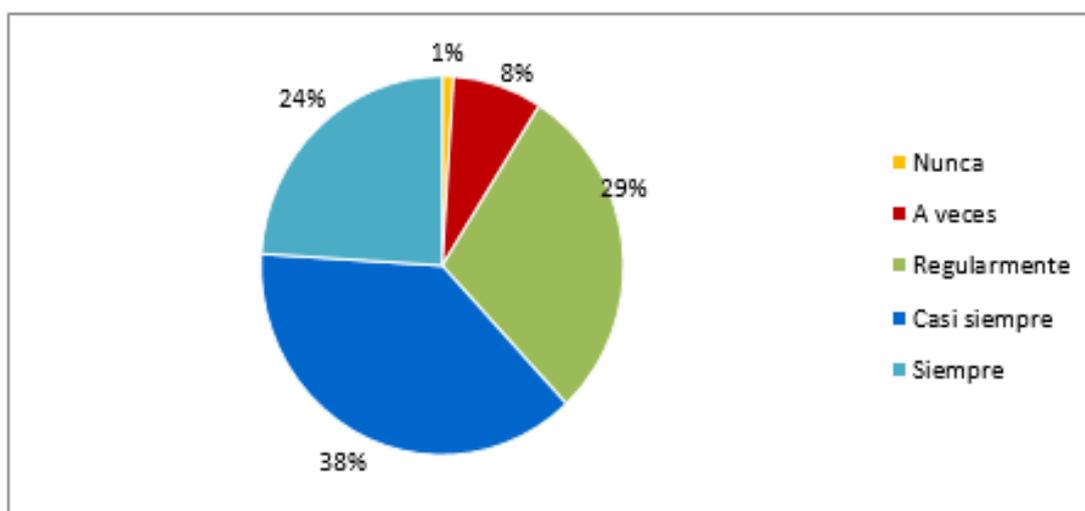


Figura 28. Al redactar, empleo las normas ortográficas. Fuente: Elaboración propia.

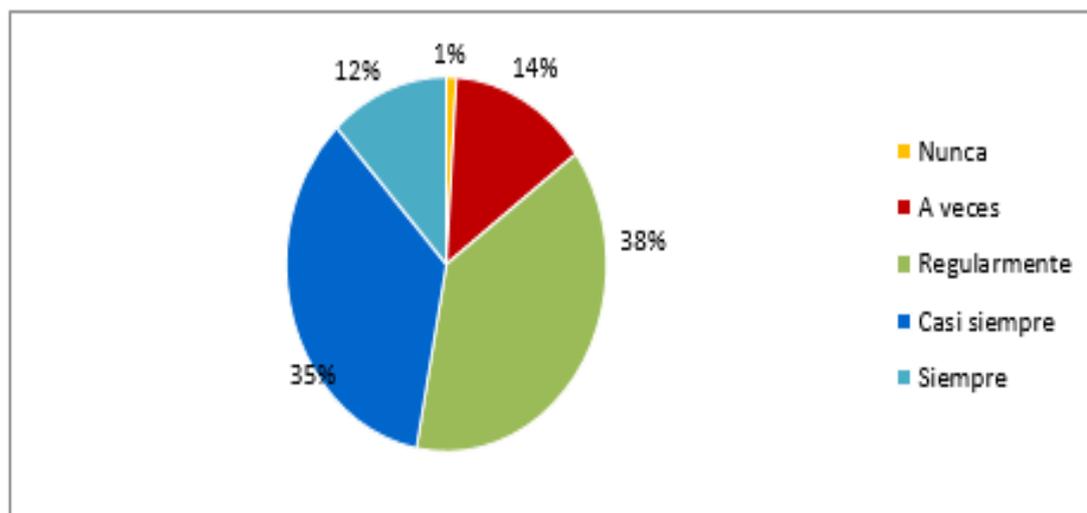
Tabla 29*Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	45	14,3	14,3	15,2
Regularmente	119	38,1	38,1	53,3
Casi siempre	109	34,9	34,9	88,3
Siempre	36	11,7	11,7	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 29, el 38% de los encuestados indicó que regularmente sus textos escritos evidencian corrección sintáctica, 35% lo hace casi siempre, el 12% lo hace siempre, 14%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de corrección y estilística en el proceso de aprendizaje.

**Figura 29.** Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica. Fuente: Elaboración propia.

Variable 2: Competencias discursivas - textuales

Dimensión: Corrección y estilística

Indicador: Capacidad expresiva del texto intención comunicativa del autor

Tabla 30.

Redacto, adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	29	9,2	9,2	10,2
Regularmente	116	37,1	37,1	47,3
Casi siempre	129	41,3	41,3	88,6
Siempre	35	11,4	11,4	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 30, el 41% de los encuestados indicó que casi siempre redacta adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto, 37% lo hace regularmente, el 12% lo hace siempre, 9%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de corrección y estilística en el proceso de aprendizaje.

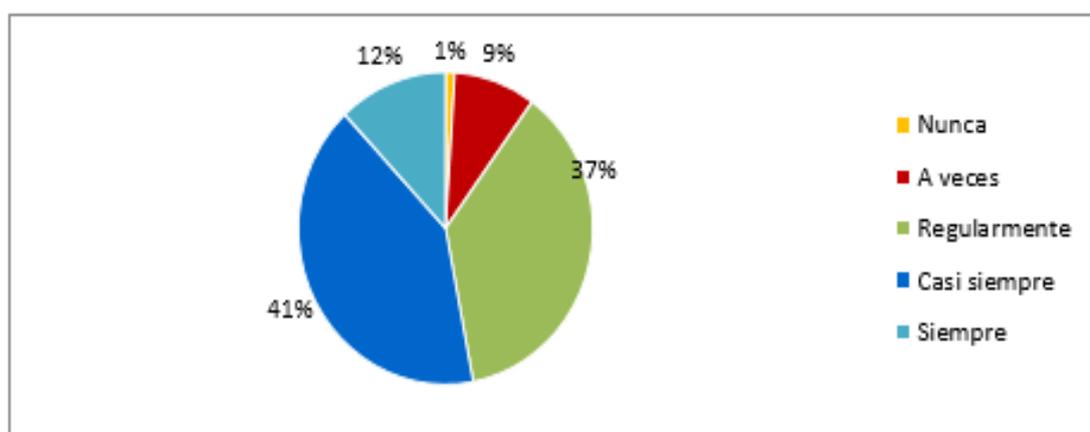


Figura 30. Redacto adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31.
Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	1,0	1,0	1,0
A veces	21	6,7	6,7	7,6
Regularmente	95	30,5	30,5	38,1
Casi siempre	143	46,0	46,0	84,1
Siempre	50	15,9	15,9	100,0
Total	312	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 31, el 46% de los encuestados indicó que casi siempre emplea el estilo que corresponda al objetivo que tenga al redactar, 30% lo hace regularmente, el 16% lo hace siempre, 7%, indicó que lo hace a veces y el 1%, nunca. Es decir, la mayoría de estudiantes emplean competencias discursivas-textuales de corrección y estilística en el proceso de aprendizaje.

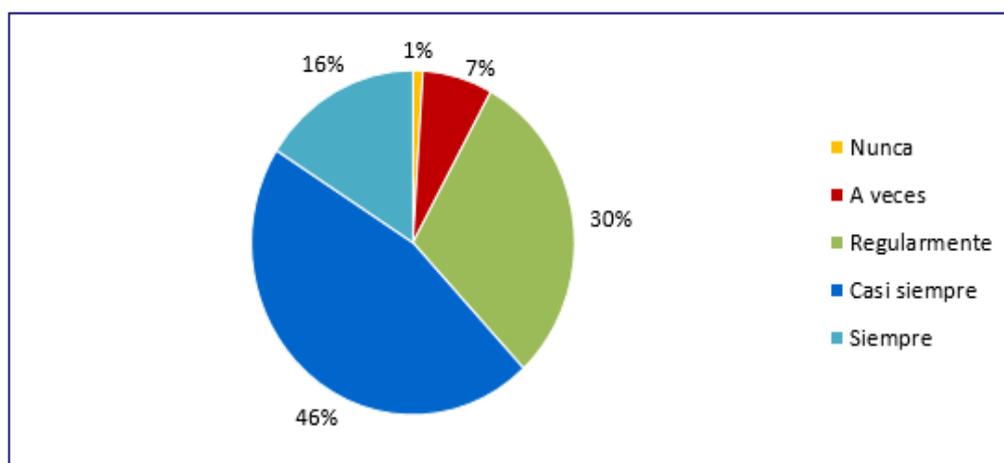


Figura 31. Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar. Fuente: Elaboración propia.

Prueba de normalidad

Para verificar la normalidad; es decir, la simetría en la distribución de datos en esta muestra mayor a 30 elementos, se empleó la prueba Kolmogorov-Smirnov.

Supuesto de normalidad

H₀: Los datos provienen de una distribución normal.

H₁: Los datos no provienen de una distribución normal.

Criterio de decisión:

Si $P \geq 0.05$ se acepta H₀

Si $P < 0.05$ se rechaza H₀

Nivel de significancia de 5%

Tabla 32.
Prueba de normalidad de la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	P
Planeación	0.115	312	0.000
Monitoreo	0.69	312	0.001
Evaluación	0.75	312	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 32, el valor de la probabilidad de las dimensiones de la variable Estrategias Metacognitivas es menor a 0.05; es decir, se acepta la hipótesis alterna H₁, y se concluye que la variable no presenta distribución normal.

Tabla 33.*Prueba de normalidad de la variable competencia discursiva – textual*

	Kolgomorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	P
Adecuación	0.120	312	0.000
Coherencia y Cohesión	0.074	312	0.000
Corrección y Estilística	0.101	312	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 33, el valor de la probabilidad de las dimensiones de la variable Competencias Discursivas - textuales es menor a 0.05; es decir, se acepta la hipótesis alterna H_1 , y se concluye que la variable no presenta distribución normal.

Decisión:

En consecuencia, se emplea el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Resultados

Hipótesis derivada 1

- H₀ No existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.
- H₁ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Prueba estadística: Rho de Spearman

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 34.

Correlación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de la competencia discursiva – textual.

		Competencia discursiva - textual	
Rho de	Planeación	Coefficiente de correlación	0.487***
Spearman		Sig. (bilateral)	0.000
		N	312

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 34, se constata la relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.487$; en consecuencia, existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Hipótesis derivada 2

H₀ No existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

H₁ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Prueba estadística: Rho de Spearman

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 35.

Correlación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de la competencia discursiva – textual.

		Competencia discursiva - textual	
Rho de Spearman	Monitoreo	Coefficiente de correlación	0.595***
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	312

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 35, se evidencia la relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.595$; en consecuencia, existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Hipótesis derivada 3

H₀ No existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

H₁ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Prueba estadística: Rho de Spearman

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 36.

Correlación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de la competencia discursiva – textual.

		Competencia discursiva - textual
Rho de Spearman	Evaluación	Coficiente de correlación
		0.573***
		Sig. (bilateral)
		0.000
		N
		312

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

En la tabla 36, se constata la relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.573$; en consecuencia, existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Hipótesis principal

H₀ No existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

H₁ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas – textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

Prueba estadística: Rho de Spearman

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 37.

Correlación entre las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas y las dimensiones de la variable desarrollo de la competencia discursiva – textual.

			Adecuación	Coherencia y cohesión	Corrección y estilística
Rho de Spearman	Planeación	Coeficiente de correlación	0.421**	0.453**	0.430**
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000
		N	312	312	312
	Monitoreo	Coeficiente de correlación	0.495**	0.565**	0.519**
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000
		N	312	312	312
	Evaluación	Coeficiente de correlación	0.501**	0.546**	0.485**
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000
		N	312	312	312

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

Tabla 38.

Correlación entre la variable estrategias de aprendizaje metacognitivas y la variable desarrollo de la competencia discursiva – textual.

		Competencia discursiva - textual	
Rho de Spearman	Estrategias de aprendizaje metacognitivas	Coeficiente de correlación	0.651***
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	312

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

Interpretación:

La tabla 38, se establece el grado de correlación entre las dimensiones de cada variable. La tabla 39, muestra la relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.651$; en consecuencia, existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1 Discusión

El análisis de los resultados evidencia que existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes universitarios, además, se contrasta los resultados con lo de otros estudios.

Respecto al análisis de la relación entre la planeación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes universitarios, se halló que existe relación; en efecto, cuando se aplican estrategias de aprendizaje metacognitivo, se suele utilizar alguna estrategia metacognitiva para planificar el texto, como el empleo de organizadores previos, secuencia de contenido de la información, esta acción es muy evidente cuando se construye un texto escrito, proceso que exige de un complejo trabajo cognitivo (Cólas-Tellez, 2016), puesto que se activan los conocimientos previos en una red de información y el proceso es regulado en acciones tanto cognitivas como metacognitivas. En realidad, cuando se emplean las competencias discursivas - textuales, se organiza la información coherente con el propósito que debe guiar el proceso.

Concerniente al monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes universitarios, se encuentra relación entre ambos, esto se debe a que la función principal del control o monitoreo es organizar los procesos; es decir, cuando el estudiante es consciente de su proceso cognitivo, es capaz de monitorear la situación comunicativa que le permita replantear acciones o activar procesos mentales como el análisis, la comparación, secuencia de ideas para que pueda hacer los ajustes, porque tiene la capacidad de regular y controlar las acciones (Llontop, 2015). En definitiva, va ejerciendo de manera activa la estrategia de aprendizaje metacognitiva al ir monitoreando -tanto el proceso, como el producto en sus competencias discursivas-textuales.

Cuando se analiza la relación que existe entre evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales, se encuentra que sí existe relación. En efecto, durante el proceso comunicativo, nos encontramos en la capacidad de autoevaluar nuestro desempeño y de acuerdo a nuestras intenciones, activamos procesos de reflexión que nos permiten mejorar nuestras competencias discursivas-textuales; constatamos que la metacognición también sigue el proceso de aprendizaje que genera cambio en aspectos cognitivos y en representaciones mentales (Zapata-Ros, 2015).

Finalmente, el empleo de estrategias de aprendizaje idóneas permite que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa, haciendo de ellos comunicadores eficientes, que comprenden y producen textos claros, coherentes y cohesionados, características que se van logrando cuando sea el resultado del permanente empleo de la metacognición, que

activa la producción de textos, así como la reflexión y análisis del proceso en la etapa de elaboración, revisión y corrección (Colás-Téllez, 2016), lo que permite el desarrollo de las competencias discursivas - textuales.

En consecuencia, existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes universitarios.

5.2 Conclusiones

- Existe relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.651$; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.
- Existe relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.487$; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.
- Existe relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.595$; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

- Existe relación estadísticamente significativa ($P < 0.01$) en un nivel de $\rho = 0.573$; entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.

5.3 Recomendaciones

- Los resultados a los que se ha llegado pueden orientar el empleo de estrategias metacognitivas en el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.
- Es importante tener en cuenta la dimensión de planificación de la estrategia de aprendizaje metacognitivo para que se activen procesos relacionados con los organizadores previos de la información, de tal forma que se promueva procesos en los que se emplee las competencias discursivas-textuales mejor orientadas.
- Es necesario insistir en el empleo de acciones relacionadas con el monitoreo de la estrategia de aprendizaje metacognitivo, lo que permitirá supervisar el proceso de elaboración y plantear los ajustes pertinentes e idóneos para lograr un buen desempeño en las competencias discursivas-textuales.
- Otorgar la debida atención al proceso metacognitivo de la evaluación, lo que permitirá activar procesos de autoevaluación y de permanente reflexión en torno al proceso y al producto con el fin de lograr el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.

- Activar procesos cognitivos y metacognitivos permanentemente, lo que beneficiará el desarrollo tanto de las competencias discursivas-textuales, como de todos los procesos de aprendizaje en los estudiantes.
- Programar talleres para desarrollar en los estudiantes las competencias discursivas-textuales mediante actividades metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación.
- Capacitar a los docentes en el empleo de estrategias de enseñanza metacognitivas con énfasis en el desarrollo de competencias discursivas-textuales en los estudiantes para que logren desarrollar sus habilidades blandas, a través de actividades relacionadas con la planificación, monitoreo y evaluación que puede promoverse desde las distintas asignaturas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Álvarez, M. et al. (2008) *Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje*, Recuperado de

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a05alvarez.pdf>

Añez, M. (2016). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. Revistas Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*. 13 (2), pp. 87-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>

Aristizábal, M. Rivera, R., Bermúdez, J., García, L. (2016) *Aprender a aprender en un modelo de competencias laborales. Zona Próxima (25)* DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Aravena, Moraga, Cartes-Velásquez, & Manterola, O. (2016) *Construcción y revisión del texto escrito. Una mirada como proceso metacognitivo. Maestro y Sociedad* 13 (1), pp. 161-171.

Bachman, L. (1996). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D. y Jiménez, A. M. (2017). *Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. Poiésis*, (33), pp.85-103. DOI: Recuperado de: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Brown, A. L. (1982). *Learning and development: The problem of compatibility, access, and induction. Human Development*, 25, (pp.89-115).
- Colás-Téllez, O. (2016) *Construcción y revisión del texto escrito. Una mirada como proceso metacognitivo. Maestro y Sociedad* 13(1), 161-171.
- Cano, F. y Justicia, F. (2004). *Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. Higher Education*, 27, pp. 239-260.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, R. (2016) *Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de una universidad, 2015*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Lima.
- Cepeda, M. y López, M. (2012). *Evaluación de estrategias de aprendizaje y habilidad verbal en una muestra de estudiantes universitarios. Enseñanza e investigación en Psicología*. 17 (1) pp. 117-135.
Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246008>
- Chirinos, N. (2013) *Estrategias metacognitivas en el Proceso de investigación científica*. (Tesis doctoral) Universidad de Córdoba. España.
Recuperado de

file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/2014000000861%20(1).pdf

De Zubiria, J (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?*

Fundamentos, lineamientos y estrategias. Cooperativa olombia: Editorial Magisterio.

Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences in the learning*

Process. Psicothema, 21(1), pp. 76-82. Recuperado de <http://www.psychothema.com/pdf/3598.pdf>

Esteban, M. y Zapata, M. (2008). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un

apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia. (19) pp. 1-12. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/19>*

Facundo, L. (1999). *Fundamentos del aprendizaje significativo*. Lima: Editorial

San Marcos.

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Gutiérrez, D. (2005). *Fundamentos teóricos para el estudio de estrategias*

cognitivas y metacognitivas. Universidad Pedagógica de Durango. pp. 21-28. Recuperado de

file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-

FundamentosTeoricosParaElEstudioDeLasEstrategiasCo-

2880921.pdf

- Gutiérrez, N. (2017) *Karaoke en las sesiones de inglés para la competencia comunicativa en la IE General Prado Callao, 2017*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Lima.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Huambachano, A, (2015). *Estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional de Educación*. (Tesis doctoral) en Educación. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En: J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics.*, pp. 269-285 Harmondsworth: Penguin.
- Justicia, F. Y Cano, F. (2004) *Los procesos y las estrategias de aprendizaje*. *Psicología de la instrucción*. Vol. 2.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- León, A., Risco, E. y Alarcón, C. (2014). *Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias*. *Revista de la Educación Superior*. (4) 172 pp. 123 – 144.
- Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015*. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres. Lima.

- Llontop, M. (2018). *Impacto de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Marín, E. y Morales, O. (2004) *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva*. *Educere* (8) 26 pp. 333-345. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19900>
- Martínez, R. (2007) *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. *Anales de Psicología*. 23 (1): 7-16, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mesías, R. (2006). *Guía para el desarrollo de la capacidad de solución de problemas*. Lima: Ministerio de Educación.
- Mesías, R. (2015) *Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Monereo, C. *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*. En Monereo, C. (coord.) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. (pp. 11-26). Barcelona, España: Graó
- Narváez, J. Rasgos afectivos de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Educación de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto,

Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 129-151. Doi:
<http://dx.doi.org/10.19052/ap.4193>

Nisbet, J., y Shucksmith, L. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid:
Santillana

Organista, P. (2005). *Conciencia y metacognición*. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*. Volumen 23, p 77-89

Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). *El uso estratégico del conocimiento*. En: Coll, C., J. Palacios y A. Marchessi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid: Editorial Alianza

Rivera, D. (2000) *¿Cuán importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica? Horizontes Educativos*. (5), pp. 75-80. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/979/97917880010.pdf>

Sáiz, M., Carbonero, M. & Román, S. (2014). *Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años*. *Universitas Psychologica*, 13 (1), pp. 369-380. DOI:10.11144/Javeriana

Sánchez, I., Pulgar, J. y Ramírez, M. (2015) *Estrategias Cognitivas de Aprendizaje Significativo en Estudiantes de Tres Titulaciones de Ingeniería Civil de la Universidad del Bío-Bío*. *Paradigma*, 36 (2) pp. 122-145. Recuperado de
<http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v36n2/art07.pdf>.

- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibáñez, V. (2000). *Aprender a regular y autorregularse*. En: J. I. Pozo y C. Monereo. (Coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 301-322). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Taylor, N. (1983). *Metacognitive ability: A curriculum priority*. *Reading Psychology: An International Quarterly* 4. p. 269-278.
- Tinoco, H. y Collas, C. (2014) *Estrategias didácticas para la comprensión de lectura*. Lima: AFA Universidad Estatal a Distancia (s.f.) *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?* Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- Van Dijk, T. (1981) *Towards an empirical pragmatics. Some social psychological conditions of speech acts*. En: *Philosophica* 27, pp. 127-138.
- Zapata-Ros, M. (2015). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”*. *Education in the Knowledge Society*, 16 (1), pp. 69-102.

Anexo 1: Matriz de consistencia

TITULO DE LA TESIS:	LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS – TEXTUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CALLAO 2018.
LINEA DE INVESTIGACION	Investigación educativa psicopedagógica
AUTOR(ES):	Maria Elena Mesías Ratto



PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Problema general	Objetivo general	Hipótesis principal			
¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A?	Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.	Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.	<p>VARIABLE 1 Estrategias de aprendizaje metacognitivas</p> <p>VARIABLE 2 Competencias discursivas - textuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planeación Monitoreo Evaluación <p>y</p> <ul style="list-style-type: none"> Adecuación Coherencia cohesión Corrección estilística <p>y</p>	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque: Cuantitativo, no experimental Diseño: Descriptivo correlacional Tipo: Sincrónica Unidad de análisis: Estadística descriptiva e inferencial
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis derivadas	VARIABLES	Indicadores	Medios de Certificación (Fuente / Técnica)
¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A?	Analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la	H ₁ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de planeación y el desarrollo las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de	VARIABLE 1 Estrategias de aprendizaje metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> Organizadores previos. Atención selectiva dirigida. Autoadministración. Autoevaluación. Reflexión. 	Registro de datos cuantitativos



<p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A?</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 –A?</p>	<p>Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.</p> <p>Precisar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 –A.</p> <p>Analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 –A.</p>	<p>la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.</p> <p>H₂ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de monitoreo y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.</p> <p>H₃ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas de evaluación y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, 2018 – A.</p>	<p>VARIABLE 2 Competencias discursivas - textuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de diversidad lingüística. • Elección apropiada de nivel de lengua. • Estructura lógica • Coherencia temática • Relación de referencia • Conexión entre ideas • Cohesión temática • Normas ortográficas • Construcción sintáctica apropiada • Capacidad expresiva del texto • Intención comunicativa del autor 	
---	--	---	---	--	--

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables

Definición Operacional de la variable 1

Variable: Estrategias de aprendizaje metacognitivas		
Definición conceptual: Constituyen los conocimientos que tiene cada persona de sus propios procesos del conocimiento, en otras palabras es el conocimiento del conocimiento. (Beltrán, 1993, p.66)		
Instrumento: Encuesta tipo Likert		
Dimensiones	Indicadores (Definición Operacional)	Ítems del instrumento
Planeación	Indicador 1 : Organizadores previos	<ul style="list-style-type: none"> - Planifico mis actividades de aprendizaje. - A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información. - Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje.
Monitoreo	Indicador 1: Atención selectiva dirigida	<ul style="list-style-type: none"> - Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea. - Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada. - Ubico la información que requiero.
	Indicador 2: Autoadministración	<ul style="list-style-type: none"> - Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje. - Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado. - Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje. - Detecto las condiciones que me ayudan a aprender,
Evaluación	Indicador 1: Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúo mi desempeño durante el proceso. - Evalúo eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente.
	Indicador 2: Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> - Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí. - Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje. - Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje.

Definición Operacional de la variable 2



Variable: Competencias discursivas - textuales		
Definición conceptual: Es la habilidad que tiene un individuo de una comunidad sociocultural para elegir el discurso más adecuado a sus intenciones y a la situación comunicativa en la que está. (Marín. 1997, p.25)		
Instrumento: Encuesta tipo Likert		
Dimensiones	Indicadores (Definición Operacional)	Ítems del instrumento
Adecuación	Indicador 1: Dominio de diversidad lingüística	- Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua. - Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto.
	Indicador 2: Elección apropiada de nivel de lengua	- Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos.
Coherencia y cohesión	Indicador 1: Estructura lógica	- Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas.
	Indicador 2: Coherencia temática	- Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro
	Indicador 3 Relación de referencia	- Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde. - Aclaro información cuando peligra la comprensión del texto que escribo. - Evito el empleo de palabras o información redundante.
	Indicador 4 Conexión entre ideas	- Hago uso de frases que conectan las ideas escritas. - En mi redacción, procuro emplear marcados textuales como los signos de puntuación
	Indicador 5 Cohesión temática	- Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad.
Corrección y estilística	Indicador 1: Normas ortográficas	- Al redactar, empleo las normas ortográficas.
	Indicador 2: Construcción sintáctica apropiada	- Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica.
	Indicador 3: Capacidad expresiva del texto	- Redacto adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto.
	Indicador 4: Intención comunicativa del autor	- Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar.



Anexo 3: Instrumento de recolección de datos

ENCUESTA

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS DISCURSIVAS - TEXTUALES

Con la finalidad de identificar las estrategias de aprendizaje metacognitivas y las competencias discursivas - textuales, responda la siguiente encuesta que se presenta en tres partes:

Primera parte: datos informativos que recogen aspectos socio-académicos.

Segunda parte: instrucciones.

Tercera parte: ítems y opciones para marcar.

Muchas gracias por su participación.

DATOS INFORMATIVOS:

Apellidos y Nombres: _____

Edad: ____ Sexo: M__ F__ Correo electrónico: _____

Semestres cursados: _____ Distrito en el que habita: _____

Además de estudiar en la Universidad: Trabajo ____ Atiendo el hogar ____

Curso otros estudios ____ Especifique: _____

Colegio de procedencia: _____

Distrito dónde se ubica: _____

En el colegio:

Tuve las notas más altas en: (Menciones dos cursos) _____

En la actualidad:

Tengo las notas más altas en: (Mencione dos cursos) _____

Fecha de elaboración del Cuestionario: _____

Firma del estudiante: _____

ENCUESTA

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER A LA ENCUESTA: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y COMPETENCIAS DISCURSIVAS - TEXTUALES

- ✓ Esta encuesta ha sido diseñada para identificar las estrategias de aprendizaje metacognitivas que emplea y las competencias discursivas - textuales|Le tomará alrededor de 10 minutos.
- ✓ No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero (a) en sus respuestas.
- ✓ Por favor, conteste todos los ítems.
- ✓ Para responder, basta con marcar con una sola "X" (equis) la respuesta que mejor se ajuste a su realidad personal. Si se equivoca, tache la respuesta y vuelva a marcar con una "X" en la que desee, considerando la siguiente escala (clave o leyenda):

ESCALA (clave o leyenda)				
NUNCA	A VECES	REGULARMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

	Ítems	1	2	3	4	5
1.	Planifico mis actividades de aprendizaje.					
2.	A partir de los objetivos, planteo cómo se organizará la información.					
3.	Puedo elaborar un organizador de la información previo a la realización de una actividad de aprendizaje.					
4.	Decido atender los detalles específicos que me permiten retener el objetivo de la tarea.					
5.	Oriento mi atención hacia lo que requiero para realizar la tarea asignada.					
6.	Ubico la información que requiero.					
7.	Planifico mis acciones en la actividad de aprendizaje.					
8.	Realizo lo que corresponda hacer de acuerdo a lo planificado.					

9.	Controlo mi desempeño lo que me permite reorientar las acciones hacia el logro de mi aprendizaje.					
10.	Detecto las condiciones que me ayudan a aprender.					
11.	Evaluó mi desempeño durante el proceso.					
12.	Evaluó eficacia del proceso de aprendizaje permanentemente.					
13.	Reconozco cómo se da efectivamente los procesos de aprendizaje en mí.					
14.	Empleo el proceso que resultó efectivo en otra oportunidad de aprendizaje.					
15.	Examino las acciones que no resultaron efectivas para evitarlas en una nueva ocasión de aprendizaje.					
16.	Utilizo un nivel estándar aun cuando yo emplee algún dialecto o giro idiomático de la lengua.					
17.	Empleo las palabras pertinentes cuando redacto un texto.					
18.	Conozco el nivel de lengua que debo emplear en mis textos escritos.					
19.	Los textos que redacto siguen una estructura lógica de ideas					
20.	Se evidencia la coherencia entre la información de los párrafos y el tema que orienta la redacción del texto que elaboro					
21.	Empleo pronombres o sinónimos cuando corresponde.					
22.	Aclaro información cuando peligra la comprensión del texto que escribo.					
23.	Evito el empleo de palabras o información redundante.					
24.	Hago uso de frases que conectan las ideas escritas.					
25.	En mi redacción, procuro emplear marcados textuales como los signos de puntuación.					
26.	Cada párrafo o parte del texto escrito evidencia unidad.					
27.	Al redactar, empleo las normas ortográficas.					
28.	Mis textos escritos evidencian corrección sintáctica.					
29.	Redacto adecuando la expresión verbal a las exigencias de la colectividad que leerá el texto.					
30.	Empleo el estilo que corresponda al objetivo que tengo al redactar.					

□

Muchas gracias por su participación.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Información

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer de una explicación clara de la naturaleza de la investigación, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Maria Elena Mesias Ratto y se realiza en la Universidad Nacional del Callao. La meta de este estudio es: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas textuales de los estudiantes.

La información que se recoja será confidencial. Sus respuestas o actividades desarrolladas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Se tomará fotografías como evidencia del desarrollo de la investigación y con este fin serán empleadas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Consentimiento Informado

Acepto participar en esta investigación, conducida por Maria Elena Mesias Ratto y que se realiza en la Universidad Nacional del Callao. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas textuales en los estudiantes.

Me han indicado también que la información que se recoja será confidencial.

He sido informado que las respuestas o actividades desarrolladas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas y reconozco que se tomará fotografías como evidencia del desarrollo de la investigación y que serán empleadas en esta.

Por lo cual suscribo

Nombre y apellidos del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Anexo 4: Validación de instrumentos



FICHAS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS JUICIO DE EXPERTO

Estimado Especialista:

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo como JUEZ EXPERTO para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos:

1. Cuestionario () 2. Guía de entrevista () 3. Guía de focus group ()
4. Guía de observación () 5. Otro ENCUESTA TIPO LIKERT (x)

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, la cual solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi plan de tesis tiene un enfoque:

1. Cualitativo () 2. Cuantitativo (x) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de pregrado.

Título del plan de tesis:	LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS - TEXTUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CALLAO 2018.
Línea de investigación:	Investigación educativa psicopedagógica

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiantes autores del plan:

Apellidos y Nombres	Firma
MESIAS RATTO, MARIA ELENA	

Asesor(a) del plan de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
GUILLEN APARICIO, PATRICIA EDITH	

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las competencias discursivas textuales en estudiantes de una universidad estatal

Nombre del Doctorando: María Elena Mesías Ratto

Experto: Dr. Víctor Zenón Cumba Gonzales.

Instrucciones: Determinar si el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar si ha sido excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente, colocando un aspa(X) en el casillero correspondiente.

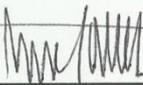
N°	Indicadores	Definición	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Claridad y precisión	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa, sin ambigüedades	✓				
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con la hipótesis, las variables e indicadores del proyecto.	✓				
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.	✓				
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones	✓				
5	Confiabilidad	El instrumento es confiables porque se aplicado el test-pretest (piloto)		✓			

6	Control de sesgo	Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas	✓				
7	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular	✓				
8	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.	✓				
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.	✓				
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado	✓				

Observaciones: _____

En consecuencia el instrumento puede ser aplicado.

Lima, 27 octubre 2014.



Firma del experto

DNI N° 07953599

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las competencias discursivas textuales en estudiantes de una universidad estatal

Nombre del Doctorando: María Elena Mesías Ratto

Experto: Dr. Carlos Augusto Behaig Rodas.

Instrucciones: Determinar si el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar si ha sido excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente, colocando un aspa(X) en el casillero correspondiente.

N°	Indicadores	Definición	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Claridad y precisión	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa, sin ambigüedades		✓			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con la hipótesis, las variables e indicadores del proyecto.		✓			
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.		✓			
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones	✓				
5	Confiabilidad	El instrumento es confiables porque se aplicado el test-pretest (piloto)		✓			

6	Control de sesgo	Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas		✓			
7	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular		✓			
8	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.		✓			
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.		✓			
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado		✓			

Observaciones: ninguna

En consecuencia el instrumento puede ser aplicado.

Lima, 30 Octubre 2014

[Firma manuscrita]
 Firma del experto
 DNI 07945099

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la competencia discursiva textual de los estudiantes de una universidad estatal

Nombre del Doctorando: María Elena Mesías Ratto

Experto: Dr. Raúl Restrepo Ramírez

Instrucciones: Determinar si el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar si ha sido excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente, colocando un aspa(X) en el casillero correspondiente.

N°	Indicadores	Definición	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Claridad y precisión	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa, sin ambigüedades		X			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con la hipótesis, las variables e indicadores del proyecto.	X				
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.	X				
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones	X				
5	Confiabilidad	El instrumento es confiables porque se aplicado el test-pretest (piloto)		X			

6	Control de sesgo	Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas	X				
7	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular		X			
8	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.		X			
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.	X				
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado	X				

Observaciones: _____

En consecuencia el instrumento puede ser aplicado.

Lima, 28 octubre 2014



Firma del experto

DNI 06200734

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las competencias discursivas textuales en estudiantes de una universidad estatal

Nombre del Doctorando: María Elena Mesías Ratto

Experto: MIGUEL LUIS FERNANDEZ AVILA

Instrucciones: Determinar si el instrumento de medición, reúne los indicadores mencionados y evaluar si ha sido excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente, colocando un aspa(X) en el casillero correspondiente.

N°	Indicadores	Definición	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1	Claridad y precisión	Las preguntas están redactadas en forma clara y precisa, sin ambigüedades		✓			
2	Coherencia	Las preguntas guardan relación con la hipótesis, las variables e indicadores del proyecto.	✓				
3	Validez	Las preguntas han sido redactadas teniendo en cuenta la validez de contenido y criterio.	✓				
4	Organización	La estructura es adecuada. Comprende la presentación, agradecimiento, datos demográficos, instrucciones		✓			
5	Confiable	El instrumento es confiable porque se aplicó el test-pretest (piloto)	✓				

6	Control de sesgo	Presenta algunas preguntas distractoras para controlar la contaminación de las respuestas	✓				
7	Orden	Las preguntas y reactivos han sido redactadas utilizando la técnica de lo general a lo particular	✓				
8	Marco de Referencia	Las preguntas han sido redactadas de acuerdo al marco de referencia del encuestado: lenguaje, nivel de información.	✓				
9	Extensión	El número de preguntas no es excesivo y está en relación a las variables, dimensiones e indicadores del problema.	✓				
10	Inocuidad	Las preguntas no constituyen riesgo para el encuestado	✓				

Observaciones: _____

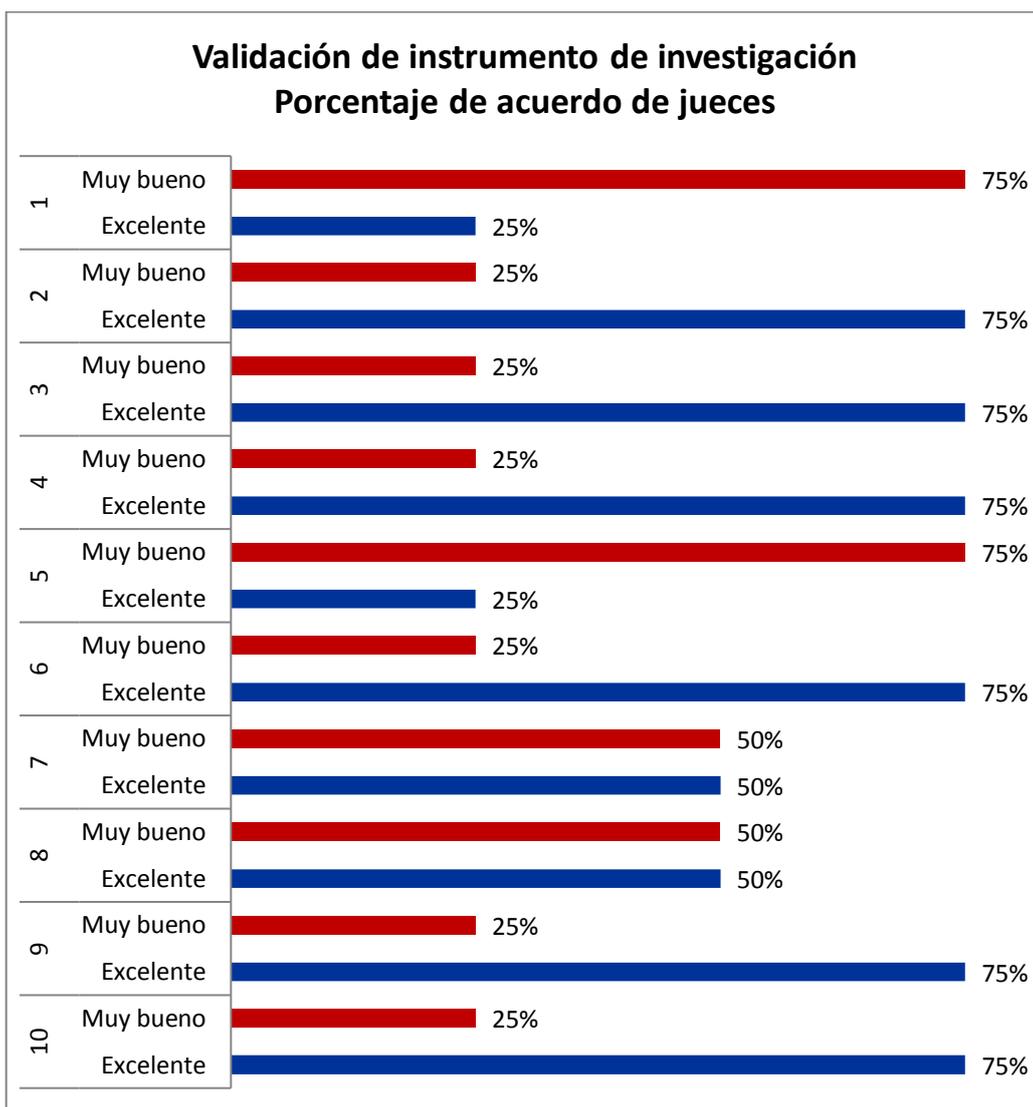
En consecuencia el instrumento puede ser aplicado.

Lima, 27 OCTUBRE 2014



Firma del experto

DNI 06224524



Leyenda:			
1	Claridad y precisión	6	Control de sesgo
2	Coherencia	7	Orden
3	Validez	8	Marco de referencia
4	Organización	9	Extensión
5	Confiabilidad	10	Inocuidad



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CALLAO
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES

CONSTANCIA

El Decano de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao que suscribe, deja constancia que:

MARIA ELENA MESIAS RATTO

Ha sido autorizada para aplicar los instrumentos de su investigación relacionada a: **Las estrategias de aprendizaje metacognitivas y el desarrollo de las competencias discursivas - textuales en estudiantes universitarios.**

Se expide la presente a solicitud de la interesada y para los fines que estime conveniente.

Callao, 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CALLAO
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES
Dr. Roger H. Páez Huamán
DECANO